Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270105
Centre d'intérêt: 34

Boudreault, Nicole.

Expériences d'intégration à l'école primaire / [rédigé par Nicole Boudreault ; pour le] Service de la recherche et [la] Direction générale des réseaux. -- Québec : Ministère de l'éducation, 1979.
ii, 122 p. ; 24 cm. -- (Opération inventaire, analyse et diffusion des innovations ; 9)

Code: 28-1341. Bibliographie: p. 66-68.

ISBN 2-550-00114-1

Cote Dewey: 371.9'046'09714/B756e Cote LC: LC/4513

Descripteur(s): *Enfance inadaptée *Enfant handicapé *Intégration scolaire *Adaptation scolaire *Difficulté d'apprentissage *Handicapé auditif *Perturbé affectif *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Opération inventaire, analyse et diffusion des innovations *IADI

Identificateur(s) de sujet: *Mésadapté socio-affectif

Analyse, dans le cadre de l'opération IADI, de deux projets novateurs qui, s'inspirant du principe d'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, ont été réalisés dans les écoles de la Commission des écoles catholiques de Québec. Le premier concerne des élèves handicapés auditifs. Le second projet traite de difficultés d'adaptation socio-affective. L'information recueillie et analysée porte essentiellement sur la période allant de l'été 1976 à l'été 1978.

Le document décrit l'expérience d'intégration d'élèves handicapés auditifs à l'école Saint-Albert-le-Grand, à Québec, et d'intégration de mésadaptés socio-affectifs à l'école Sacré-Coeur: historique, description de l'école, besoins à rencontrer, support pédagogique, ressources, etc.

L'intégration des mal-entendants est généralement positive pour eux et pour les entendants, mais il semble qu'il faudrait limiter le nombre à un pour vingt élèves réguliers, à cause des problèmes spécifiques rencontrés. On recommande au ministère de l'Education de créer des conditions raisonnables à cette intégration: scolarisation à trois ans, effectif réduit pour les classes d'intégration, personnel de soutien pédagogique, sensibilisation des commissions scolaires et recyclage des enseignants. L'intégration des mésadaptés socio-affectifs au régulier semble difficile à faire et a des incidences certaines sur la tâche des enseignants réguliers. C'est une initiative heureuse de la part de l'école Sacré-Coeur de vouloir instaurer la programmation individualisée et le progrès continu pour atteindre cet objectif.

Type de document: d
Région(s) administrative(s): 03
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270105

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

Expériences d'intégration à l'école primaire

Opération inventaire,
analyse & diffusion des innovations

DOCUMENT NO 9

1979

E D U Q 8270105

OPERATION INVENTAIRE,
ANALYSE ET DIFFUSION DES INNOVATIONS
DOCUMENT NO 9

EXPERIENCES D'INTEGRATION A L'ECOLE PRIMAIRE

Service de la recherche
et Direction générale des
réseaux

Ce document d'information a été rédigé
par Mme Nicole Boudreault.

Dépôt légal: Quatrième trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec.
ISBN 2-550-00114-1

PRÉSENTATION

Le présent document contient une analyse de cas de deux projets novateurs qui s'inspirent du principe d'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, dans les écoles de la Commission des écoles catholiques de Québec. Le premier concerne des élèves handicapés auditifs. Le second projet traite de difficultés d'adaptation socio-affectives. L'information recueillie et analysée porte essentiellement sur la période allant de l'été 1976 à l'été 1978.

La parution, à l'automne 1978, du document intitulé: L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Ministère de l'Éducation, Québec, 1978) énonce une politique dans le cadre de laquelle les démarches et les initiatives dont ces textes témoignent sont particulièrement d'actualité. La diffusion de ces analyses de cas tend, comme l'ensemble des documents issus de l'opération inventaire analyse et diffusion des innovations (I.A.D.I.)* à alimenter la réflexion des agents d'éducation qui se posent des questions semblables.

---

* Les documents les plus récents diffusés dans le cadre de l'opération I.A.D.I. sont:

no 5: Projets pédagogiques innovateurs ou rénovateurs: un aperçu de 1977. (Janvier 1978, code de référence: 28-1257)

no 6: L'enfant de quatre à douze ans et l'école. Projets pédagogiques novateurs de la région de Montréal. 1979. (code de réf.: 28-1296)

no 7: L'adolescent et l'école. Projets pédagogiques novateurs dans l'enseignement secondaire (région de Montréal). 1979. (code de réf.: 28-1297)

no 8: L'enfant et les défis d'adaptation de l'école. Compte rendu de projets pédagogiques de la région de Montréal. 1979. (code de réf.: 28-1295)

Ces documents sont généralement disponibles chez le responsable de l'information de chaque direction régionale du ministère de l'Éducation.

Les analyses de cas présentées ici accordent une attention marquée au processus de mise en oeuvre du changement. C'est par ce biais en particulier que l'observation ou la connaissance de l'expérience des autres peuvent être profitables, malgré les différences de contexte, de point de départ, de moyens. Les divers aspects de l'innovation qui sont traités ici entrent naturellement dans la planification de tout projet novateur ou presque.

La lecture de ces documents d'information devrait en particulier attirer l'attention sur les conditions favorables à la réussite de projets d'intégration. Du point de vue pratique, c'est certainement une des questions essentielles à examiner lors de la conception même de tout nouveau projet.

Nous tenons à remercier très sincèrement nos interlocuteurs de la Commission des écoles catholiques de Québec (C.E.C.Q.) et en particulier Mme Thérèse Ouellet, directrice des services de l'enseignement primaire, pour la franche collaboration consentie dans le cadre de ces analyses. Nous tenons aussi à souligner l'accueil très ouvert et la disponibilité dont ont fait preuve la direction et le personnel de l'école Sacré-Coeur et de l'école St-Albert-le-Grand. Nous leur en sommes très reconnaissants.

Nicole Boudreault
et Arthur Marsolais

Service de la Recherche
Ministère de l'Education

TABLE DES MATIERES

	Page
L'INTEGRATION D'ELEVES HANDICAPES AUDITIFS A L'ECOLE REGULIERE ET A LA CLASSE REGULIERE.....	3
Fiche descriptive.....	4
Historique.....	6
Description de l'école St-Albert.....	9
Préalables.....	11
Besoins de l'enfant mal-entendant - Principes de son éducation.....	14
Modalités de l'intégration à St-Albert.....	18
Support pédagogique.....	36
Service offert par le COP.....	38
Evaluation pédagogique des élèves intégrés.....	43
Ressources.....	51
L'intégration et ses exigences.....	53
Evaluation de l'intégration.....	56
Pour les mal-entendants.....	56
Pour les entendants.....	58
Pour les enseignants.....	59
Commentaires sur l'intégration à l'école St-Albert	61
Commentaires sur l'intégration des handicapés auditifs au secteur régulier.....	64
Références bibliographiques.....	66

TABLE DES MATIERES (suite)

	Page
L'INTEGRATION DES MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS A L'ECOLE REGULIERE ET A LA CLASSE REGULIERE.....	69
1. Mise en situation.....	70
1.1 Un peu d'histoire.....	71
1.2 Description de l'école Sacré-Coeur.....	74
1.3 Situation générale des mésadaptés socio-affectifs.....	77
2. Quelques expériences d'intégration.....	79
2.1 Deux expériences d'intégration en 1ère année.....	79
2.2 Une expérience d'intégration en 2e année.	85
2.3 Aire ouverte chez les mésadaptés.....	87
2.4 Aire ouverte et intégration en 4e année..	91
2.5 Ressources humaines pour l'intégration...	96
2.5.1 La personne-ressource.....	96
2.5.2 Les professionnels non-enseignants (PNE).....	99
2.5.3 L'éducateur d'accès.....	102
2.5.4 Rééducation.....	105
3. Le projet-intégration.....	109
3.1 Le comité pour l'intégration.....	109
Les réalisations du comité ou les étapes du processus d'intégration en 77-78.....	111
Commentaires.....	121

L'INTEGRATION

D'ELEVES HANDICAPES AUDITIFS

A L'ECOLE REGULIERE ET A

LA CLASSE REGULIERE

Fiche descriptive

Bilan de l'intégration de 23 handicapés auditifs à l'école St-Albert-le-Grand pendant l'année scolaire 1977-78.

Répartition des enfants:

8 enfants en maternelle 4 ans
- groupe fermé ½ journée

6 enfants en maternelle 5 ans
- groupe fermé ½ journée
- intégrés ½ journée
  - 2 en maternelle régulière
  - 2 en maternelle régulière
  - 1 en classe de maturation
  - 1 en maternelle régulière dans son milieu

5 enfants en 1ère année
- intégrés à plein temps
  - 1 en 1ère régulière
  - 1 en 1ère régulière
  - 2 en classe d'adaptation
  - 1 en clase d'adaptation

2 enfants en 2e année
- intégrés à plein temps
  - 1 en 2e régulière
  - 1 en 2e régulière

2 enfants en 3e année

intégrés à plein temps [1 en 3e régulière
1 en 3e régulière]

Intéressés: Ecole St-Albert-le-Grand de la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ)

Centre de l'Oufe et de la Parole (COP)

301, rue des Peupliers
Québec

Historique:

Le C.O.P. est un département externe de l'Hôtel-Dieu-de-Québec et, à ce titre, fonctionne sous la dépendance administrative de cet hôpital. C'est avant tout un centre de diagnostic et de traitement; diagnostic pour toute personne souffrant de troubles de l'ouïe, de la parole et de la voix; traitement aux jeunes handicapés auditifs et à ceux atteints d'une fente palatine.

De 1961 à 1964, bon nombre d'enfants se présentaient au C.O.P. sans qu'il soit possible de les orienter au plan scolaire; un programme d'entraînement auditif et de démutisation fût offert à plusieurs d'entre eux, et quelques-uns purent accéder directement à une classe régulière, sans avoir besoin de séjourner en classes spéciales de mal-entendants.

Cependant un problème se posait pour les enfants qui ne pouvaient entrer immédiatement dans le cycle normal ni être admis à l'Institut des Sourds qui à cette période n'admettait les enfants qu'à 8 ans.

C'est alors que l'Hôtel-Dieu a conclu une entente avec la CECQ pour l'ouverture de classes de mal-entendants.

En septembre 1965 s'ouvraient à l'école Notre-Dame-du-Chemin, deux classes pour mal-entendants. Des difficultés se firent sentir tant pour le personnel que pour les enfants; ces classes étaient isolées des autres, et il y avait beaucoup de déplacements entre le C.O.P. et l'école pour les traitements rééducationnels.

Au cours de l'année 1968-69, on a réévalué la situation et l'on a conclu qu'il serait bénéfique aux enfants de recevoir tous les services sous un même toit. En septembre 1969, l'on aménageait des classes de mal-entendants dans les locaux du C.O.P., ces classes demeuraient sous la responsabilité de la C.E.C.Q. Mais cette formule présente des inconvénients sérieux pour l'enfant. Au C.O.P., le mal-entendant est dans une classe de 8 élèves au maximum qui ont tous des difficultés auditives et de communication, il est entouré d'un personnel et d'un équipement spécialisés. lorsque l'enfant est transféré dans sa propre commission scolaire, il se retrouve dans un grand groupe de 30 élèves ou plus, parmi des entendants qui ne sont pas préparés à le recevoir; il a été privé de contacts scolaires avec des camarades non handicapés et ce brusque changement ne peut qu'avoir des répercussions fâcheuses sur l'équilibre de cet enfant.

On a repensé ce mode de fonctionnement pendant l'année 1974-75; les professeurs et le comité d'école du C.O.P. ont rédigé des mémoires en faveur de l'intégration des handicapés auditifs à une école élémentaire régulière; de plus le bail du C.O.P. se terminant à la fin de l'année, la C.E.C.Q. a donc mis sur pied un comité pour approfondir la question et proposer des éléments de solution.

En tenant compte des avantages et des inconvénients de chacun des modes de fonctionnement précédents, pour permettre au handicapé auditif une meilleure accessibilité au monde entendant, pour lui donner la possibilité d'une intégration progressive tout en maintenant les services spécialisés nécessaires à portée de la main, l'on en est arrivé à la solution du retour des classes de mal-entendants dans une école régulière de la C.E.C.Q. avec déménagement du C.O.P. dans des locaux adjacents.

C'est ainsi qu'en septembre 1976, le C.O.P. déménageait dans des locaux adjacents à l'école St-Albert-le-Grand. Quatre classes de mal-entendants étaient logées à l'école St-Albert; on peut parler de cohabitation à cette étape-ci car les mal-entendants avaient leurs professeurs spécialisés, ils n'avaient peu ou pas de contacts avec les autres enfants; une seule enfant sourde a été intégrée dans une 2e année régulière en septembre; des initiatives de professeurs ont permis quelques contacts entre enfants entendants et mal-entendants au cours d'activités d'arts plastiques ou de sorties.

A partir de mars 1977, des rencontres ont lieu entre le Service de l'enseignement aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de la C.E.C.Q., le C.O.P. et l'école St-Albert pour concevoir le projet d'intégration des handicapés auditifs dans les classes régulières de St-Albert.

En septembre 1977, on intègre 15 handicapés auditifs dans des classes régulières de St-Albert; en maternelle 5 ans, 6 sourds sont regroupés le matin puis intégrés à des groupes réguliers l'après-midi; 9 sourds sont intégrés à plein temps dans des groupes de 1ère, 2e et 3e années; 8 sourds de 4 ans sont regroupés tous les avant-midis.

Description de l'école St-Albert:

Il s'agit d'une école élémentaire 1er cycle comprenant 15 classes: 1 maternelle 4 ans
2 maternelles 5 ans
1 classe de maturation
3 groupes de 1ère année
2 classes d'adaptation
3 groupes de 2e année
3 groupes de 3e année

Cela regroupe environ 275 élèves avec un personnel à temps complet de 15 enseignants, une rééducatrice en dénombrement flottant, une rééducatrice spécialisée, une directrice et une secrétaire.

Le personnel à temps partiel comprend une spécialiste en éducation physique, une spécialiste en éducation musicale, un rééducateur en psycho-motricité, une psychologue et une infirmière.

C'est une grande école qui s'étend sur 3 étages; en plus des classes, on retrouve au 3e une bibliothèque, une salle audio-visuelle et un local de psycho-motricité; c'est au 3e étage que se trouve la salle pour les thérapies de groupe des handicapés auditifs et au 2e étage, au Centre de l'Ouïe et de la Parole.

Elle est située dans un milieu moyen, propre et calme, avec une clientèle scolaire stable et même en hausse; le C.O.P. n'a d'ailleurs pas été insensible à ces critères au moment de s'installer à St-Albert.

L'école St-Albert, qui était dirigée depuis longtemps par une religieuse, a changé de direction en septembre 1977. C'est une école plutôt traditionnelle, où se côtoient les extrémités, des enseignants très traditionnels, des enseignants très ouverts; le travail d'équipe y est difficile vu l'esprit individualiste qui prévaut au départ. Mais ce sont des gens ouverts au dialogue, avec qui on peut parler.

C'est somme toute une école semblable à bien d'autres, qui n'était pas particulièrement préparée à recevoir des handicapés auditifs et à les intégrer, sauf pour quelques enseignants spécialisés.

Préalables:

Mal-entendant: toute personne ayant un déficit auditif peut, au sens large du terme, être appelée "mal-entendant", indépendamment du degré de sévérité de sa perte auditive

(Mémoire du C.O.P. - nov. 74 - p. 13)

Le sourd: l'enfant qui, sur la foi d'un examen approprié, administré par un spécialiste compétent, est déclaré sourd: c'est-à-dire, perte auditive se situant à 80 décibels et plus, à l'écoute de la meilleure oreille.

Le demi-sourd: l'enfant qui, sur la foi d'un examen approprié, administré par un spécialiste compétent, est déclaré demi-sourd: c'est-à-dire, perte auditive se situant entre 25 et 80 décibels à l'écoute de la meilleure oreille.

(Rapport Copex - Annexe 2.2 - Définition des catégories d'inadaptation reconnues par le ministère de l'Education - p. 107).

Classification des déficiences auditives selon le degré d'audition

diagnostic		perte en décibels
audition dans les limites de la normale baisse d'audition légère		entre 0 et 25 DB
surdité légère		entre 26 et 40 DB
surdité moyenne	surdité modérée	entre 41 et 55 DB
	surdité modérément sévère	entre 55 et 70 DB
surdité sévère		entre 71 et 90 DB
surdité profonde		entre 90 et 110 DB
surdité totale		110 DB et plus

Cf. - Rapport du groupe de travail concernant la prévention et le dépistage précoce des déficiences auditives chez l'enfant.
Ministère des Affaires sociales juin 77 - pp. 2-3.

- Mémoire du Centre de l'Ouïe et de la Parole nov. 74 - p. 10.

"Les enfants qui fréquentent les classes de mal-entendants de la C.E.C.Q., au C.O.P., et les autres qui ont déjà été intégrés dans les classes de leur commission scolaire se situent dans les surdités sévères et profondes pour la très grande majorité".

(Mémoire du C.O.P. - nov. 74 - p. 13).

Groupe fermé, milieu fermé: se dit des handicapés auditifs regroupés entre eux pour les activités scolaires et thérapeutiques.

Thérapie: individuelle ou de groupe
se dit à propos des mal-entendants qui reçoivent les services de l'orthophoniste ou du rééducateur au C.O.P.

Oralisme: méthode de communication par le langage oral, préconisée par le C.O.P. pour la rééducation de l'ouïe et de la parole du déficient auditif. Notons qu'il existe d'autres méthodes de communication pour l'enfant sourd telles la communication totale, le langage gestuel, la communication verbo-tonale.

Lecture labiale: en fait lecture bucco-faciale
mode de perception qui permet à l'handicapé auditif de saisir les sons du langage par les "images" bucco-faciales qu'ils ont; la lecture labiale constitue un support visuel pour le développement du langage oral.

Besoins de l'enfant mal-entendant - Principes de son éducation

Face au mal-entendant, la préoccupation centrale depuis quelques années semble être celle de l'intégration en milieu entendant.

Nous pouvons dégager trois définitions de l'intégration:

- l'intégration désigne le mouvement par lequel la scolarisation des handicapés passe des centres spécialisés aux commissions scolaires par la mise sur pied de classes spéciales et d'écoles spéciales dans le secteur public;

- l'intégration désigne plus particulièrement le mouvement par lequel les enfants handicapés sont placés dans des classes régulières;

- l'intégration est utilisée dans le sens de retour au milieu naturel de l'enfant; il y a donc eu ségrégation i.e. que l'enfant a été retiré de son milieu, placé en classes spéciales ou intégré dans une école régulière avec services spécialisés à portée de la main, et quand il est prêt, il réintègre son milieu.

L'école St-Albert constitue donc pour le C.O.P., dans une optique de maintien dans le milieu naturel, une étape où l'enfant mal-entendant passe du groupe fermé au groupe régulier restreint ou du moins soutenu, pour retourner à sa commission scolaire.

Le but du C.O.P. a toujours été et demeure: l'intégration du mal-entendant au monde scolaire entendant. (Congrès de l'Aceda août 1975 - p. 3).

Le déménagement du C.O.P. dans des locaux adjacents à l'école St-Albert ne s'est fait que dans l'optique d'offrir aux enfants mal-entendants suivis par le Centre et ne pouvant fréquenter les classes de leur commission scolaire, la possibilité de côtoyer des enfants entendants, en logeant des classes spéciales de mal-entendants dans une école régulière à savoir l'école élémentaire St-Albert 1er cycle.

Une entente a été signée entre l'Hôtel-Dieu-de-Québec et la C.E.C.Q., où deux grands principes sont établis à savoir assurer la scolarité de l'enfant handicapé auditif en l'intégrant le plus possible à la vie régulière de l'école, permettre à l'individu affecté d'un trouble de la communication d'améliorer sensiblement sa condition et de fonctionner avec un maximum d'épanouissement.

En 1976-77, 4 groupes ont été formés,

5 élèves de 4-5 ans, à demi-temps
6 élèves de 6-7 ans, à temps complet
5 élèves de 7-8 ans, à temps complet
6 élèves de 8-9 ans, à temps complet.

4 groupes fermés i.e. composés de mal-entendants uniquement, avec des enseignants légalement qualifiés pour enseigner aux mal-entendants; les services médicaux et para-médicaux accordés aux handicapés auditifs sont dispensés par le C.O.P.

Le Service de l'enseignement aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de la C.E.C.O., soucieux d'élargir l'expérience d'intégration de mal-entendants dans des classes régulières, se fixe en mars 1977 un échéancier à respecter pour mener à bien le projet. Le 16 mars 1977, lors d'une réunion du personnel de l'école St-Albert 1er cycle, Sr Jeanne d'Arc Vachon, directrice du C.O.P., est invitée à venir parler de l'intégration de l'enfant sourd; elle souhaite que les enfants mal-entendants aient plus de contacts avec les élèves qui parlent, que ces enfants entrent à l'école par les mêmes portes que le régulier, que les classes de mal-entendants soient dispersées dans l'école et que les classes régulières où l'on intègre un handicapé auditif aient moins d'élèves; elle indique que la condition majeure pour intégrer un enfant sourd dans une classe est de croire à l'intégration.

Une journée d'information sur l'enfant sourd et ses besoins est organisée le 29 juin 1977 à l'intention du personnel de l'école St-Albert, conjointement par la C.E.C.O. et le C.O.P., après consultation du personnel de l'école quant aux sujets à être abordés face au projet d'intégration; on donne des informations sur l'appareillage de l'enfant sourd, sur les services offerts par le C.O.P., et l'on tente de répondre aux interrogations des enseignants.

En septembre 1977, du fait que les élèves mal-entendants ont tous fait en 1976-77 une partie du programme du degré où ils devaient être intégrés (par ex. les élèves de maternelle 6 ans ont vue une très grande partie du programme de 1ère année), on intègre massivement 15 élèves mal-entendants en 1ère, 2e et 3e années. Huit enfants sourds de 4 ans sont regroupés en classe fermée à journée, afin de leur faire acquérir les préalables nécessaires à l'intégration, i.e. la capacité de parler et un vocabulaire minimum face aux autres enfants.

Tous ces handicapés auditifs ont le même horaire que les autres élèves réguliers; ils participent à toutes les activités de l'école y compris l'éducation physique et l'éducation musicale.

L'on peut certainement dégager quelques principes à la base de ces divers aspects de l'éducation du mal-entendant:

- le principe de l'intégration au monde entendant qui se traduit par l'intégration au monde du langage oral considéré comme le véhicule de la pensée et de la communication;

- le principe de l'intégration de l'enfant mal-entendant au monde scolaire régulier par l'école régulière et la classe régulière;

- le principe du droit de chacun à l'éducation optimale, au développement optimal de ses potentialités;

- le principe du dépistage, de l'appareillage et de la rééducation précoces pour faciliter le maintien de l'enfant dans son milieu ou son intégration progressive;

- la nécessité des services médicaux et para-médicaux aux mal-entendants qu'ils soient en milieu fermé ou intégrés à une classe régulière.

Modalités de l'intégration à St-Albert:

1) conditions d'admission

2) responsabilités de la C.E.C.Q.
" du C.O.P.
" conjointes

1) Admission:

Un comité de sélection sous la responsabilité du coordonnateur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de la C.E.C.Q. décidera de l'admission des handicapés auditifs à l'école St-Albert. Ce comité comprend la direction du C.O.P. ou son délégué, la direction de St-Albert ou son délégué, un membre des services professionnels du C.O.P. et un membre du personnel de l'école St-Albert.

Les critères d'admission sont les suivants:

- surdité moyenne i.e. perte de 25 à 80 décibels à l'écoute de la meilleure oreille;

- intelligence moyenne ou supérieure permettant l'apprentissage scolaire;

- âge: de 4 ans à 13 ans i.e. classe de maternelle et de l'élémentaire;

- personnalité: maturité suffisante pour s'adapter à une rééducation individuelle ou en groupe et à un placement en foyer nourricier s'il y a lieu;

- milieu familial: participation active ou possibilité de modifier ses attitudes éducatives;

- le cas d'enfants sourds profonds démutisés très tôt feront l'objet d'une étude spéciale.

Notons que pour le C.O.P. les critères les plus importants sont la participation des parents, la capacité d'apprentissage scolaire, le degré de surdité n'arrivant qu'en 3e lieu.

(Rapport sur la situation des handicapés auditifs de la région métropolitaine de Québec, mars 75 - p. 12)

(Rapport de la réunion du personnel de l'école St-Albert du 16 mars 77 - p. 1)

(Protocole d'entente entre l'Hôtel-Dieu-de-Québec et la C.E.C.Q. - avril 78 - p. 3)

2) Responsabilités:

C.E.C.Q. - en plus des responsabilités ordinaires incombant à une commission scolaire, la CECQ doit assurer le nombre suffisant de maîtres légale-

ment qualifiés pour enseigner aux mal-entendants et assiste les maîtres des classes régulières qui reçoivent des mal-entendants;

- elle assume le coût du transport des élèves de son territoire et demande aux commissions scolaires à l'extérieur de son territoire d'organiser le transport de leurs élèves;

- elle organise le dîner des enfants transportés;

- lors de l'affectation du personnel, elle fait connaître et accepter par ces personnes les particularités du milieu spécialisé comme partie intégrante de leurs conditions de travail.

C.O.P.

- il assume la responsabilité des activités thérapeutiques des diverses thérapies individuelles ou collectives telles qu'elles sont prescrites au dossier de l'élève;

- il dispense les services professionnels à la clientèle des déficients auditifs selon les proportions suivantes pour 23 enfants:

rééducation: 3 hres/sem. par enfant (individuelle ou de groupe)

psychologie: 10 hres/sem.

service social: 10 hres/sem.

pédiatrie: O.R.L. au besoin

dentisterie: au besoin;

- il s'engage lors de la demande d'admission à fournir pour chacun des élèves handicapés auditifs un dossier complet comprenant

  - une évaluation orthophonique
  - " " audiologique
  - " " pédagogique (s'il y a lieu)
  - " " sociale
  - " " psychologique comprenant au minimum des informations sur le niveau intellectuel du candidat, et sur ses possibilités d'intégration ou d'adaptation au groupe
  - " " médicale;

- il assume la responsabilité de faire défrayer le coût du repas du midi par les parents ou les foyers d'accueil.

Conjointes:

- les déficients auditifs fréquentent les classes selon le calendrier scolaire établi par la commission scolaire;

- les deux parties s'engagent à mettre tout en oeuvre pour que cette intégration soit des plus bénéfiques pour les enfants handicapés auditifs. De ce fait, le C.O.P. s'engage à favoriser les contacts entre son personnel et le personnel enseignant des classes qui reçoivent des mal-entendants à l'intérieur du calendrier scolaire établi par la commission scolaire; pour sa part, la commission scolaire s'engage à sensibiliser tout le personnel enseignant de l'école, à suivre de près cette expérience et à en faire l'évaluation avec toutes les personnes concernées.

En quoi consiste l'intégration?

Suite au travail de recherche et d'animation du comité spécial pour le projet d'intégration, on décide en septembre 77 d'intégrer tous les mal-entendants à des groupes réguliers. Un ensemble de circonstances s'y prêtent bien: tous ces enfants ont vu l'an dernier une partie du programme du degré où ils seraient cette année; parmi le personnel, personne n'est contre l'intégration même si certains ont indiqué qu'ils ne voulaient pas en faire cette année; la situation est claire et il est possible de satisfaire tout le monde, ceux qui veulent tenter l'expérience d'intégration, ceux qui ne se sentent pas capables; de plus, l'école bénéficie des services d'une rééducatrice-orthophoniste spécialiste de l'enseignement aux sourds pour assister ceux qui intègrent des mal-entendants dans leur classe.

Les huit mal-entendants de 4 ans sont regroupés en milieu fermé pendant une demi-journée.

Les six mal-entendants de 5 ans sont regroupés en milieu fermé pendant une demi-journée, et intégrés aux maternelles régulières pendant une demi-journée; exceptionnellement ils fréquentent l'école toute la journée.

Cinq mal-entendants de niveau 1ère année sont intégrés à temps plein soit dans des groupes de 1ère année soit dans des classes d'adaptation.

Deux mal entendants sont intégrés dans des groupes réguliers de 2e année à temps plein.

Enfin deux mal-entendants sont intégrés dans des groupes réguliers de 3e année à temps plein.

La maternelle 4 ans:

Les enfants qui y sont inscrits parlent très peu ou pas du tout; pour la plupart, il s'agit d'un premier contact avec un groupe d'enfants, entendants ou mal-entendants. L'enseignant saisit toutes les occasions pour les faire parler, pour leur apprendre du vocabulaire de base, il y a en plus des exercices spécifiques et structurés d'écoute et de langage. Par des activités de bricolage, de peinture, de modelage etc... et à travers des jeux libres, ces enfants sont amenés à acquérir les préalables à toute scolarisation dans un groupe régulier à savoir une motricité bien développée, un comportement acceptable, le désir et la capacité de parler.

Ce sont des enfants très bruyants, qui bougent beaucoup; le fait qu'ils soient huit est un handicap sérieux au travail. De plus, ils sont tous transportés et certains parcourent près de deux heures d'autobus pour venir une demi-journée à l'école.

Ces enfants vont tous en thérapie individuelle et de groupe deux fois par semaine ½ heure avec les orthophonistes du C.O.P.

Le professeur reçoit le soutien pédagogique de l'orthophoniste de l'école par des interventions dans la classe.

La maternelle 5 ans:

Les six mal-entendants de 5 ans viennent à l'école toute la journée. L'avant-midi, ils sont regroupés entre eux pour travailler intensivement le langage oral. L'après-midi, ils sont intégrés à des groupes réguliers.

L'avant-midi:

L'enseignante travaille quatre points précis: la discrimination auditive, le vocabulaire, la structure de phrase, les exercices graphiques.

Elle commence toujours la journée par un exercice de discrimination auditive pour amener l'enfant à bien distinguer les sons; l'enfant doit être très attentif car l'exercice se fait sans lecture labiale.
Par exemple: les enfants reçoivent une gravure où apparaît un animal, différent pour chacun; l'enfant est en situation d'apprendre des mots nouveaux ou de corriger sa prononciation s'il y a lieu; l'enseignante nomme un animal et l'enfant qui l'a en image lève la main et reçoit un jeton, c'est à celui qui en accumulera le plus.

Puis l'enseignante travaille avec les enfants à faire des phrases, à composer une histoire. C'est extrêmement important pour que le mal-entendant apprenne à s'exprimer correctement; il a l'habitude de ne dire qu'un mot pour demander quelque chose; par exemple il dira pomme et selon ses gestes et son expression, on comprendra ce qu'il exprime; mais il faut l'amener à structurer une phrase simple, il ne faut pas accepter de jouer aux devinettes avec lui, on doit lui demander des efforts sans le décourager. C'est un travail de toute une année; qui fait? que fait-il?

il fait quoi? trois questions que l'on pose sans cesse, que l'on reprend au besoin, à l'aide de supports visuels constitués par des pancartes où un cercle bleu représente le sujet, un carré rouge le verbe, un triangle vert le complément. Quand l'enfant a compris la structure de phrase, on lui demande d'en composer en s'inspirant d'illustrations qui regroupées constituent une histoire.

Ce sera longtemps la faiblesse du mal-entendant de ne pas structurer ses phrases. De même il n'utilise pas les articles et les autres mots de liaison; il les laisse facilement tomber car il concentre son attention sur les mots-clés; aussi doit-on toujours accompagner un nom d'un article qui du fait indique le genre et le nombre, et créer ainsi des habitudes.

Après une bonne heure de travail, les enfants prennent leur collation puis s'adonnent à des jeux libres. C'est une période d'échange libre entre enfants et avec l'enseignante; celle-ci profite de toutes les occasions pour corriger ou enrichir le vocabulaire des enfants et améliorer leur articulation.

L'avant-midi se termine par des exercices graphiques.

L'enseignante reçoit l'aide pédagogique de l'orthophoniste de l'école.

L'après-midi:

Les six mal-entendants de 5 ans sont intégrés à mi-temps à des groupes réguliers. Une enfant fréquente une maternelle 5 ans de sa paroisse. Les cinq autres sont intégrés à St-Albert. L'une fréquente une classe de maturation de 10 élèves. Deux enfants sont intégrés à un groupe de maternelle 5 ans de treize élèves, et les deux derniers vont dans l'autre groupe de maternelle 5 ans de treize élèves également.

Les enseignantes concernées y compris celle du matin travaillent en étroite collaboration; l'enseignante du groupe fermé indique ce qu'elle fait, et l'on planifie l'après-midi de façon à ne pas répéter ce qui a déjà été travaillé; c'est en fait le programme d'une maternelle 5 ans régulière l'après-midi avec bricolage, peinture, motricité, histoires, chansons, et plus tard, pré-lecture, pré-écriture, pré-calcul.

Tous ces enfants vont en thérapie individuelle et de groupe au C.O.P.

En 1ère année:

Deux enfants mal-entendants sont intégrés dans deux groupes réguliers de 1ère année, à temps plein. Ils suivent le même programme que les autres. Les enseignants sont amenés à modifier certaines de leurs habitudes; par exemple, ils doivent parler devant la classe afin que l'handicapé auditif puisse lire sur leurs lèvres, ce qui est absolument nécessaire pour certains, très peu de ces enfants peuvent se débrouiller seulement avec l'audition. Ceci est particulièrement vrai pour la dictée.

En lecture, l'enfant mal-entendant se débrouille en général très bien en décodage; le professeur doit toujours vérifier s'il comprend ce qu'il lit; par exemple, en faisant dessiner ou mimer, en posant des questions sur la phrase ou le texte. La performance est variable en lecture selon les enfants; selon qu'on les a appareillés précocement, selon leur degré de surdité, leur capacité d'apprentissage, ils liront d'une voix recto tono, auront une lecture syllabique ou se rapprocheront plus ou moins d'une lecture normale à cet âge.

En catéchèse, l'enfant mal-entendant ne suit pas. C'est trop rapide et trop abstrait pour lui; d'après les dessins demandés, on peut constater que l'enfant ne comprend pas toujours ce qui est demandé, et par conséquent ce qui a été dit auparavant.

En ce qui concerne le calcul, l'enfant mal-entendant, dès qu'il a acquis le vocabulaire de base, se débrouille très bien; l'enseignant doit utiliser beaucoup de concret, doit faire beaucoup manipuler, pour que l'enfant supplée ainsi pour ce qu'il ne saisit pas oralement.

Le premier groupe de 1ère année comprend vingt élèves plus le sourd, le deuxième groupe, dix-neuf élèves plus un sourd.

Les deux mal-entendants de 1ère année suivent des thérapies au C.O.P. Ils vont également chez l'orthophoniste de l'école qui travaille avec eux certains points du programme.

Comme c'était la première expérience d'intégration dans les classes régulières, on a tenté de ne placer qu'un enfant handicapé par classe, car les groupes s'avéraient déjà nombreux.

Trois enfants mal-entendants de niveau 1ère année ont donc été placés dans deux classes d'adaptation, soit deux sourds dans un groupe de quatre, donc six élèves en tout, soit un sourd dans un groupe de sept, d'où huit élèves en tout.

Ils ont suivi le programme de 1ère année. Et leur comportement s'est nettement amélioré de telle sorte qu'ils pourront être intégrés à des groupes réguliers de 2e année l'an prochain.

En plus des thérapies au C.O.P. et à l'école, ces enfants ont bénéficié de séances de rééducation en psycho-motricité destinées aux classes d'adaptation. Il reste que ça peut paraître paradoxal d'intégrer des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans des classes d'adaptation! Classes qu'il faudrait elles-mêmes intégrer le plus possible. A moins que ce ne soit vraiment préférable de maintenir en dehors du régulier certains enfants.

En 2e année:

On a intégré deux mal-entendants dans deux groupes réguliers de vingt et un élèves. Une enseignante en était à sa deuxième expérience d'intégration d'un sourd puisqu'elle avait reçu le seul élève intégré en 1976-77. L'autre enseignante désirait ardemment recevoir un mal-entendant dans sa classe.

Dans les deux cas, les enfants ont suivi le programme de 2e année.

Tous les professeurs qui reçoivent des mal-entendants se doivent de modifier leur façon d'agir et de travailler. Ils doivent d'abord respecter des consignes élémentaires pour un mal-entendant à savoir parler devant la classe de façon à ce que le mal-entendant puisse faire de la lecture labiale, ne pas parler trop fort ni trop bas, parler plus lentement et distinctement. Ce sont des habitudes nouvelles à prendre mais qui finalement s'avèrent efficaces autant pour l'ensemble des élèves que pour le mal-entendant.

Comme les mal-entendants intégrés à St-Albert ne possèdent pas assez de langage pour être laissés à eux-mêmes dans leur milieu, il faut travailler constamment le langage, oral et écrit. Généralement, le mal-entendant saisit bien la grammaire, le décodage en lecture, l'orthographe; ses plus grandes difficultés se situent en compréhension de texte, en structure de phrase, en lecture expressive et en dictée.

Lorsque le professeur donne la dictée, il dicte un mot; avec l'enfant sourd, il doit répéter plusieurs fois, il doit aussi définir le mot pour que l'enfant le situe; il y a des

sons qui se lisent de la même façon sur les lèvres par ex. b et m, et si l'enseignant dit mouton, l'enfant dont la discrimination auditive n'est pas suffisamment développée ne saura si c'est bouton ou mouton, il faut préciser, dire par exemple qu'il s'agit d'un animal pour que l'enfant s'y retrouve.

Lors de la composition de phrase ou de texte court, le mal-entendant écrira spontanément maman va bateau ou garçon lave chien; ce qui nécessite évidemment un travail constant de précision de l'article.

Quand on pose des questions sur un texte, l'enfant se débrouille souvent par repérage, et le professeur doit vérifier si la question a bien été comprise. Par exemple si l'on demande: Qui gagne l'auto? l'enfant cherchera dans le texte une phrase où se retrouvent les mots de la question, ce qui ne l'empêche pas nécessairement d'avoir compris.

Le r est un son que le mal-entendant entend difficilement; aussi dans une dictée où l'on rencontre les mots: les jours, les arbres, il est fréquent que le mal-entendant va écrire: les joues, les abres; l'enseignant va se servir quelques fois d'un signe qui va aider l'enfant à saisir qu'il y a un r à entendre.

Les deux mal-entendants de 2e année suivent des thérapies au C.O.P., et à l'école en rééducation du français.

Alors que les thérapies individuelles ou collectives du côté du Centre sont axées sur l'entraînement auditif, celles prodiguées individuellement par l'orthophoniste attachée à l'école s'inspirent davantage du travail scolaire; le lien entre l'enseignant et cette orthophoniste est plus étroit et plus fréquent, l'enseignant lui fait part de ce qu'il désire comme tra-

vail de rééducation pour son élève: à partir des difficultés précises que celui-ci rencontre lors de l'apprentissage d'une donnée nouvelle, la rééducatrice l'aide à acquérir la nouvelle habileté ou à maîtriser une connaissance. Très souvent le professeur envoie à la rééducatrice le programme de la semaine ou du mois; de cette façon, la rééducatrice peut même devancer le programme et l'enfant a donc plus de chance de comprendre ce qu'on lui enseignera puisqu'il l'aura déjà vu.

En 3e année:

Deux enfants ont été intégrés à deux classes régulières de 3e année de quatorze élèves chacune. De l'avis des enseignants concernés, c'est une situation idéale pour intégrer des enfants en difficulté auditive. L'enseignant a moins d'élèves présentant des difficultés en général, il peut donc consacrer plus de temps à son mal-entendant.

Le programme de 3e année est un programme chargé, particulièrement en français: les verbes en "er", "avoir" et "être"; les temps passé composé, imparfait, futur; les articles, adjectifs, noms et verbes; sujet, verbe, complément.

Une des mal-entendants de 3e année se débrouille extrêmement bien; spontanément, elle va faire des fautes de langage oral et écrit mais si on lui demande de se reprendre, de porter plus attention, elle se corrige; elle place les articles, les verbes au temps requis etc... elle connaît beaucoup de vocabulaire. Lors d'un jeu où les enfants placés deux à deux se demandent des conjugaisons, par exemple verbe finir au futur 3e personne pluriel, elle répond correctement; elle s'exprime très bien. Sur une feuille à compléter: Ils reviennent _____, l'enfant n'a pu répondre car elle ne connaît pas le sens de revenir, le professeur doit donc d'abord faire comprendre à cette enfant le sens du mot puis exiger par après qu'elle complète la phrase.

Le professeur doit savoir ce que connaît l'enfant, ce qui implique bien sûr des contacts étroits avec tous ceux qui travaillent auprès de l'enfant: orthophonistes, rééducateurs, spécialistes, parents.

Avec cette enfant, le professeur qui donne la dictée peut se promener dans la classe, dicter les mots sans être devant l'enfant car elle n'a presque plus besoin de la lecture labiale; notons aussi que son degré de surdité est quand même moindre que celui d'autres élèves.

L'autre mal-entendant de 3e année est un sourd très profond mais c'est un enfant très brillant; de plus, ses parents participent très étroitement à son éducation à l'audition et au langage. Il comprend très bien ce qu'on lui dit car il est très attentif et il fait des recoupements avec ce qu'il a déjà appris. Mais il éprouve de grandes difficultés en langage écrit, il arrive difficilement à faire d'un mot un nom, un adjectif ou un verbe, il omet articles et adjectifs. En articulation, c'est très mou, il ne parle pas beaucoup.

Avec un mal-entendant comme celui-ci dans la classe, l'enseignant doit bien sûr répéter les questions, donner des explications quand il y a des homonymes, pour la dictée la donner par syllabes.

En arts plastiques, en écriture et en sports, cet enfant est devenu le support des autres élèves; il a développé une grande attention d'où découle beaucoup d'habileté.

En calcul il est extraordinaire. D'ailleurs l'autre mal-entendant de 3e année réussit très bien en mathématiques aussi. Quant à la catéchèse, le professeur ne cherche pas à les faire suivre; avec le manuel, l'enfant peut lire les phrases importantes à chaque leçon, en se référant aux gravures, et les parents sont invités à expliciter davantage. Quand il y a des moments particuliers à préparer comme la confirmation, le mal-entendant y est préparé comme les autres par une attention plus spéciale de l'enseignant à ce moment-là.

Ces deux mal-entendants sont suivis en rééducation au C.O.P. et à l'école.

Support pédagogique:

Ces diverses expériences d'intégration nécessitent pour les enseignants réguliers des personnes-ressources qui puissent les soutenir, les conseiller, les aider de différentes façons.

Cette année à l'école St-Albert il y avait une spécialiste de l'enseignement aux sourds qui a joué un rôle très important d'animation et de support auprès des enseignants qui intégraient des handicapés auditifs dans leur groupe. En septembre, elle se rendait dans la classe de ceux qui demandaient son aide, les observait et leur disait ce qui n'allait pas; par exemple, ne pas se tenir trop loin de l'enfant mal-entendant quand on lui parle, ou savoir qu'en audio-visuel si la classe est sombre l'enfant sourd ne peut pas suivre les explications du maître puisqu'il ne voit pas ses lèvres.

Dès le début, elle se rendait deux avant-midi par semaine en maternelle 4 ans et deux avant-midi par semaine dans le groupe fermé de maternelle 5 ans, car les enseignantes étaient deux suppléantes qui n'avaient aucune expérience avec les sourds. Dès janvier, une fois par semaine a suffi dans les deux classes. Elle allait une fois par semaine pendant une heure dans la classe d'adaptation où étaient intégrés deux mal-entendants. Elle y travaillait la lecture, la structure de phrase et l'articulation, avec l'enseignante.

Petit à petit, elle a été appelée à jouer un rôle de soutien en français auprès des enfants mal-entendants. Les enseignants ont pris conscience peu à peu que leurs élèves intégrés ne pourraient suivre le programme sans des thérapies individuelles au niveau pédagogique; ils ont donc fait appel à la rééducatrice attachée à l'école.

Selon les besoins de l'enfant et d'après l'entente avec le professeur, l'enfant venait une ou deux fois par semaine pour des périodes de 45 minutes. Pendant un certain temps, elle a même pris une enfant tous les jours pendant une heure, le professeur a vu tout de suite une grande différence dans le rendement de l'enfant. Avec l'un, elle travaillait le langage spontané à partir de gravures pour enrichir le vocabulaire et améliorer l'articulation; avec l'autre, il fallait insister sur la structure de phrase; pour certains il s'agissait de leur faire approfondir une notion grammaticale; avec une enfant, elle devançait le programme afin qu'elle soit prête à recevoir une notion nouvelle expliquée en leçon collective dans sa classe. En définitive avec les enfants elle reprenait le travail pédagogique.

Il a fallu une certaine coordination entre l'enseignante, la rééducatrice de l'école et les orthophonistes du C.O.P. afin de ne pas ennuyer ou harasser l'enfant par la répétition du même genre d'exercices; afin également de ne pas accumuler le travail à la maison pour ces enfants et leurs parents.

On a d'ailleurs conçu l'idée et réalisé un cahier de bord qui suit l'enfant en classe, en rééducation et en orthophonie; la rééducatrice et l'orthophoniste y insèrent des exercices faits ou à faire par l'enfant, des illustrations de notions à revoir de temps en temps, à s'y référer au besoin pour l'enfant; ainsi l'enseignant comme l'orthophoniste ou la rééducatrice peuvent suivre le progrès de l'enfant, savoir où il en est, ce qu'on peut exiger de lui.

Service offerts par le COP:

L'enfant mal-entendant intégré à St-Albert bénéficie des services spécialisés dont il a absolument besoin pour surmonter son handicap.

L'audiologiste lui a fait passer les tests audiométriques afin de mesurer son audition et de commander chez l'audioprothésiste les prothèses adéquates. Elle le revoit tous les six mois environ pour vérifier l'audition, la prothèse et faire des modifications quant au diagnostic ou aux prothèses s'il y a lieu. Elle le revoit au besoin, si l'enfant a mal aux oreilles pour le diriger vers l'ORL, le pédiâtre ou autre, ou encore si la prothèse est défectueuse.

C'est l'orthophoniste ou le rééducateur que l'enfant voit le plus souvent au COP; selon le cas, une ou deux fois par semaine en thérapie individuelle et en thérapie de groupe.

L'orthophoniste ou le rééducateur est habilité à donner un traitement spécifique de démutisation, de stimulation auditive ou de rééducation du langage.

Lors d'une thérapie, l'orthophoniste (rééducateur) travaille les points suivants: la discrimination auditive, le vocabulaire, la structure de phrases, l'articulation; à travers tout cela, il fait de l'entraînement auditif et il essaie d'amener l'enfant à l'abstraction.

Le premier objectif en discrimination auditive est d'amener l'enfant à différencier son et silence; l'enfant s'en-

traîne à l'attention, à l'écoute, il ne se sert que de son audition, sans lecture labiale ni gestes. Par exemple, avec un petit de trois ans, le rééducateur lui remet un objet dans la main, objet que l'enfant doit encastrer dans un moule lorsque le rééducateur émet un son. Une fois que l'enfant a acquis la distinction son/silence, on l'amène à différencier les voyelles, les consonnes, puis les syllabes et les mots, il y a bien sûr une gradation dans les difficultés.

L'entraînement auditif consiste à amener l'enfant appareillé de ses prothèses à acquérir la différence son/silence (avant l'âge de deux ans, l'enfant ne peut guère acquérir autre chose). Puis on l'entraîne à saisir les différences dans le timbre de la voix, dans la durée du son, dans la quantité de syllabes d'un mot, dans la tonalité, selon le point d'articulation des sons, selon le rythme.

Lorsque le rééducateur travaille le vocabulaire avec l'enfant, il précise le vocabulaire déjà connu, en corrige la prononciation, et en fait acquérir du nouveau.

En structure de phrase, on veut que l'enfant malentendant maîtrise la structure sujet-verbe-complément, qu'il utilise les articles, pronoms, adjectifs etc...

L'orthophoniste pour améliorer l'articulation de l'enfant, travaille les sons par rapport à leur localisation dans la bouche jusqu'à ce qu'ils deviennent automatiques.

L'orthophoniste (rééducateur) insiste sur le point qu'il faut amener l'enfant à l'abstraction c'est-à-dire que,

quand on lui présente un mot nouveau, il ne faut pas le fixer dans une représentation du mot, par exemple le cuir mou, mais lui faire connaître d'autres emplois du mot, par exemple l'oreiller mou, la crème molle, la poupée molle, d'où il pourra se faire différentes représentations de la mollesse.

Il y a un programme de base et du matériel commun pour les thérapies; par exemple: sur une quinzaine de feuilles sont classés par thème les mots de vocabulaire qu'un enfant doit posséder pour se débrouiller dans les diverses circonstances de la vie et pour suivre les enfants des groupes scolaires réguliers; cela ramasse environ huit cent mots répartis selon des thèmes comme les métiers, les aliments, les parties du corps, les vêtements, les animaux etc..., des séries de gravures correspondantes sont à la disposition du thérapeute. Le rééducateur peut se servir aussi du travail scolaire que lui propose l'enseignant, ou il travaille à partir du vécu de l'enfant, de ce qu'il veut lui raconter.

Chaque enfant est suivi de préférence par le même rééducateur au cours de ses années au Centre. Ainsi on évite la répétition des tests d'évaluation et la perte de temps et d'intérêt sousjacente. On évite également de refaire le même programme avec un enfant.

La plupart des rééducateurs ont un cahier de travail pour l'enfant chez lui, où ils indiquent par exemple quel son a été travaillé, et proposent aux parents quelques exercices à faire avec l'enfant, quelques mots de vocabulaire à préciser. Ce cahier qui suit l'enfant est un lien important entre le rééducateur et les parents, entre le rééducateur et

l'enseignant qui en prend connaissance, l'enfant sait que l'on sait de part et d'autre ce qu'il fait, ce dont il est capable. Ce cahier sert souvent de support visuel, lorsque l'enfant veut retrouver un mot qui lui échappe, ou revoir une notion déjà étudiée.

Le travail de l'orthophoniste est extrêmement important; avant la scolarisation, c'est la personne que l'enfant et les parents voient le plus souvent pour démutiser l'enfant sourd, stimuler son audition, et le travail se poursuit lorsque l'enfant entre à l'école; s'il est prêt à être intégré tout de suite dans son milieu, l'orthophoniste le revoit une fois par semaine environ; s'il doit passer par l'école St-Albert, l'enfant sera vu une ou deux fois par semaine en thérapie individuelle et en thérapie de groupe. Lorsque ce même enfant quittera l'école St-Albert pour son milieu, il sera suivi par son rééducateur au besoin.

Il est évident que le milieu créé en thérapie est un milieu spécialisé, où l'enfant se retrouve en situation artificielle, il est là pour parler, il est en situation privilégiée d'écoute, et il arrive à des performances qu'il n'a pas en langage spontané; c'est bien là le rôle de la thérapie de placer le mal-entendant dans des situations diverses afin de créer chez lui des habitudes de langage qu'il reproduira spontanément dans sa famille et dans sa classe.

Certains enfants vont en thérapie depuis plusieurs années, il devient difficile de les intéresser et de varier. L'enfant arrive à sa séance de thérapie plus ou moins fatigué selon le moment de la journée; et comme l'horaire des théra-

pies est fixe, il est à peu près certain que l'enfant va laisser une activité de sa classe qui lui plaisait, ou à laquelle il ne participera jamais si l'horaire de la classe est fixe aussi. Tous ces aspects ne font que souligner l'importance des relations entre les orthophonistes (rééducateurs) et les enseignants.

Il faut mentionner également que l'enfant mal-entendant intégré à St-Albert est suivi par le psychologue au besoin, et par la travailleuse sociale. Selon les problèmes qui se posent (foyer d'accueil, transport, comportement etc...), le psychologue et la travailleuse sociale peuvent rencontrer les parents afin de donner à l'enfant le meilleur climat familial et de travail pour réussir son intégration.

Evaluation pédagogique des élèves intégrés

L'évaluation des mal-entendants intégrés à des groupes réguliers a été une source d'interrogation constante pour les enseignants. On leur a dit au début de l'année: vous agissez avec les mal-entendants comme avec les autres élèves; par contre on leur a demandé de leur accorder une attention spéciale. C'est très difficile pour les enseignants de trouver une attitude convenable qui fasse que l'handicapé auditif ne soit ni ignoré ni surprotégé et que l'ensemble du groupe d'élèves fonctionne bien.

Les mal-entendants suivent le même programme que les réguliers. Le professeur, connaissant l'enfant, sa famille et le programme, exige que les apprentissages de base soient acquis; ce serait en fait un programme minimum pour un enfant de tel degré, programme dont on exige l'acquisition par le mal-entendant et par les plus faibles de la classe. Par exemple si le professeur donne 50 mots de vocabulaire à étudier pendant une semaine, il exigera que le mal-entendant connaisse les 20 plus importants pour lui, et il évaluera l'ensemble de la classe sur ces 20 mots.

En expression écrite, le professeur ne peut se limiter à considérer les progrès de l'enfant par rapport à lui-même, il inscrit au bulletin sa position par rapport au groupe; le mal-entendant qui compose un texte en omettant les articles ou les pronoms, même si oralement il vous dit bien son texte, vous ne pouvez considérer son expression écrite comme une réussite.

En fait l'évaluation du mal-entendant se fait selon 3 points: l'enfant sourd par rapport à lui-même
l'enfant sourd par rapport au groupe
l'enfant sourd par rapport au programme

L'enfant sourd passe les mêmes examens que les autres, le professeur lui donne toutes les chances de réussir en relisant les questions, en répétant les mots de dictée, en lui expliquant bien ce qu'on demande; tant qu'il n'a pas compris ce qu'on demande, il n'a pas les mêmes chances que les autres de répondre correctement.

Le professeur inscrit au bulletin les résultats réels de l'enfant, même pour les apprentissages où il est en difficulté car de cette façon, on évite des surprises de fin d'année aux parents, et l'on situe mieux les enseignants qui le recevront ultérieurement.

L'enfant mal-entendant se classe dans la moyenne ou dans les meilleurs pour le calcul. Il se débrouille bien en lecture, en dictée et en grammaire. Ses difficultés les plus grandes, il les rencontre indéniablement en compréhension de texte et en expression écrite.

Certains professeurs évaluent leurs élèves par un contrôle continu c'est-à-dire qu'en plus de comptabiliser les examens traditionnels de l'école ou de la commission scolaire, ils accumulent les résultats de certains travaux des élèves; ils obtiennent ainsi une meilleure évaluation de l'enfant, évitant les périodes intensives d'examens où la nervosité, la maladie ou l'absence conduisent souvent à des résultats irréalistes.

A la fin de l'année, au cours de conférences-synthèses sur chaque mal-entendant, l'enseignant présente une évaluation globale de l'enfant, chaque intéressé y ajoute ses commentaires, et l'on décide de l'orientation définitive de cet enfant pour l'année scolaire prochaine; tout cela est inscrit au dossier de l'enfant.

Difficultés rencontrées lors de l'implantation de la situation d'intégration en septembre 1977:

L'école a changé de direction, ce qui signifie une période d'adaptation de part et d'autre.

L'ensemble du personnel sauf ceux qui avaient déjà eu contact avec l'handicapé auditif n'était pas préparé à recevoir des handicapés auditifs; on les avait très peu côtoyés l'année précédente et l'on redoutait le contact des élèves réguliers avec ces enfants plutôt turbulents entre eux.

D'ailleurs le choix de l'école St-Albert par le C.O.P. et la C.E.C.Q. pour intégrer les mal-entendants n'a pas été effectué en raison du personnel enseignant et encore moins de sa position face au projet d'intégration. C'est plutôt un ensemble de circonstances physiques et administratives propices qui ont amené le choix de l'école St-Albert, et par la suite la création d'une situation d'intégration dans laquelle le personnel a dû évoluer.

Il faut dire qu'avec la situation actuelle de l'emploi, du chômage, des restrictions budgétaires, les enseignants n'ont pas le choix de vouloir ou de ne pas vouloir l'intégration; ils ont tout intérêt à s'adapter à la situation nouvelle car ils peuvent difficilement s'orienter ailleurs.

Des quatre enseignants qui s'étaient occupés des groupes de sourds en 1976-77, il n'en restait qu'un à la rentrée de 77 alors qu'on procédait à une intégration massive.

Assez vite, le personnel enseignant s'est rendu compte des divergences qu'il pouvait avoir avec le C.O.P.; si celui-ci possédait une vaste expérience des enfants sourds, on le considérait cependant loin de la réalité scolaire.

Mecanisme d'évaluation de l'expérience d'intégration d'handicapés auditifs à l'école St-Albert en 1977-78:

Lorsqu'en septembre 1977 on a décidé d'intégrer dans les classes régulières les quinze handicapés auditifs, alors qu'on avait tout d'abord parlé d'intégrer seulement ceux de 2e et 3e années, "on y a mis le paquet". "C'était un défi mais c'était un risque calculé" car on avait laissé la possibilité pour les sourds de retourner en groupes fermés en novembre si ça n'allait pas.

Dès le 26 septembre, on tient une journée pédagogique à l'école St-Albert dont le thème est l'intégration des enfants ayant des problèmes auditifs. On visionne le film "300 sourds en voie d'intégration", on discute en atelier et l'on revient sur l'expérience d'intégration vécue au cours du mois de septembre. Il ressort beaucoup d'inquiétude de la part du personnel enseignant; l'intégration semble très bonne sur le plan social, mais en apprentissage surtout du français l'on est sceptique.

De novembre à janvier, on étudie le cas de chacun des enfants mal-entendants; aucun enseignant ne manifeste le désir de retourner en arrière.

Le 12 avril 1978, une journée pédagogique réunit le personnel enseignant de l'école St-Albert et le personnel du C.O.P. oeuvrant auprès des élèves de St-Albert. Cette journée dont le thème est le "point" sur l'intégration des handicapés auditifs, est organisée conjointement par la direction de l'école et le service de l'enseignement élémentaire de la C.E.C.Q.

Il ressort que la communication entre le C.O.P. et l'école n'est pas toujours facile car leurs préoccupations respectives ne sont pas les mêmes, le C.O.P. semble être loin de la réalité scolaire, et il est difficile de se rencontrer entre orthophonistes et enseignants. Tous soulignent que la maternelle 4 ans est trop nombreuse; on souligne aussi le manque de préparation du personnel enseignant et la difficulté d'évaluation des élèves sourds.

Les aspects positifs de l'intégration sont extrêmement nombreux et variés. Tandis qu'en début d'année, l'enfant sourd a tendance à s'isoler et à s'exprimer par gestes, il est maintenant beaucoup plus autonome, il utilise davantage le langage comme moyen de communication avec le maître et avec les autres enfants entendants et mal-entendants. Alors qu'au début le mal-entendant était habitué à une situation de surprotection ce qui le rendait tatillon et égocentrique, maintenant il est beaucoup plus lié au groupe et accepté par lui; dans la cour d'école les enfants se côtoient plus, et les entendants sont plus tolérants envers les mal-entendants. Ceux-ci se sentent valorisés face aux difficultés des entendants. Quant aux professeurs, leur attitude face à l'intégration est de plus en plus positive. L'ensemble du personnel considère l'apport de la personne-ressource comme indispensable.

A la suite de ce bilan positif de l'intégration, on demande aux participants de proposer un plan d'action pour l'année scolaire 1978-79.

Dans les recommandations d'ordre général, on propose que les enfants mal-entendants intégrés dans l'école élémentaire de leur milieu bénéficient de service d'aide (professeur

itinérant, rééducateur], que les mal-entendants fassent leur cours élémentaire à St-Albert sauf si l'école du milieu d'origine peut assurer les services dont ils ont besoin, que la scolarisation des mal-entendants débute à trois ans. On recommande que le C.O.P. affecte à temps plein des orthophonistes auprès des enfants intégrés à St-Albert, et que les rencontres C.O.P. - école St-Albert soient intensifiées.

Plusieurs formules d'intégration sont proposées:

en maternelle 5 ans, le mal-entendant fréquente à mi-temps un groupe fermé et à mi-temps une maternelle régulière;

on recommande de jumeler un groupe de mal-entendants à un groupe régulier à effectif réduit pour toutes les activités sauf celles reliées à l'apprentissage du français;

on recommande de maintenir un groupe fermé de mal-entendants pour les premiers apprentissages scolaires;

les élèves mal-entendants sont intégrés à des groupes à effectif réduit, l'idéal étant quinze élèves entendants plus un ou deux mal-entendants; ces élèves intégrés reçoivent le support d'une aide pédagogique spécialisée;

les enfants handicapés auditifs devraient être intégrés et pouvoir chevaucher sur deux niveaux;

il faudrait des classes parallèles de mal-entendants; les enfants à mesure qu'ils seraient prêts feraient une intégration progressive.

Le 21 avril le personnel de l'école s'est de nouveau réuni: on s'est étonné d'avoir pu retenir le 12 avril l'idée de jumeler un groupe régulier à un groupe de mal-entendants; on a rejeté en bloc cette éventualité comme n'étant plus du tout de l'intégration; on en est venu à des recommandations précises pour l'an prochain à savoir

en maternelle 4 ans, groupe fermé

en maternelle 5 ans, groupe fermé une demi-journée

" " " " , intégré " " "

" 1ère, 2e-3e-4e années, intégration avec support pédagogique pour certaines parties du français en groupe fermé.

Les 30-31 mai et 1er juin se sont tenues à l'école St-Albert des conférences-synthèses au cours desquelles se réunissent tous ceux qui se sont occupés des mal-entendants intégrés à l'école St-Albert, tant de l'école que du C.O.P., ainsi que les deux directions et un représentant du service de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de la C.E.C.Q. L'enseignant a la parole, il présente une évaluation du comportement de l'enfant, de sa motricité, de sa sociabilité, de son rendement scolaire, et fait des recommandations pour le classement de cet élève en septembre 7e, et pour tout autre point qu'il trouve pertinent. Les autres personnes concernées, orthophoniste, rééducateur, psychologue, travailleuse sociale, directions, interviennent et l'on fait le consensus pour l'orientation de l'enfant en septembre 1978.

Ces conférences-synthèses sont également une excellente occasion d'évaluer l'expérience d'intégration; le témoignage des enseignants sur le progrès évident des mal-entendants qui côtoient les entendants, la chaleur qui se dégage de leur intervention, l'attachement qu'ils ont développé envers leur(s) élève(s) intégré(s), et leurs recommandations d'intégrer à nou-

veau l'an prochain soit à St-Albert soit dans leur milieu tous les élèves mal-entenuants de cette année à la condition que l'enfant soit retiré du groupe pour certains apprentissages du français (structure de phrase, lecture expressive, compréhension de texte, expression écrite) tendent à démontrer que l'intégration de cette année a été somme toute positive; et que riches de cette expérience, on espère que la situation l'an prochain sera encore plus réussie.

En soulignant qu'en 1977-78 tous les mal-entendants intégrés avaient déjà vu une partie du programme du degré où ils ont été intégrés, que l'école pouvait compter sur la présence d'une personne-ressource spécialiste de l'enseignement aux sourds, on élabore pour l'an prochain une organisation de l'intégration adaptée à la situation nouvelle; les handicapés auditifs ont fait le programme de leur degré cette année, ils passeront à leur nouveau degré pas plus préparés que les élèves réguliers, d'où l'on exige pour soutenir ces enfants trois personnes, une affectée au groupe fermé des maternelles 5 ans, une pour les groupes 6 ans, une dernière affectée aux élèves intégrés de 2e-3e-4e années, ces personnes seront des supports pédagogiques en français.

Ressources:

Ressources humaines:

Le Centre de l'Ouïe et de la Parole a cherché au fil des années, la meilleure formule de scolarisation pour ses mal-entendants et finalement a prôné l'intégration des handicapés auditifs au monde entendant par l'école et la classe régulières. Sa direction est fermement convaincue qu'il faut offrir aux mal-entendants toutes les chances possibles de vivre une vie où la parole est le principal véhicule de la pensée et de la communication. La direction et le personnel du Centre se sont faits les promoteurs de l'intégration, ils ont multiplié leurs interventions, et ont produit des mémoires pour gagner les principaux intéressés d'abord à la prise en charge par les commissions scolaires de l'éducation des mal-entendants puis à l'insertion de classes de mal-entendants dans l'école régulière et finalement à l'intégration des mal-entendants dans la classe régulière.

La Commission des écoles catholiques de Québec par le Service de l'enseignement élémentaire s'occupe particulièrement de l'enseignement aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, par le biais d'un coordonnateur qui suit de près cette expérience d'intégration, qui organise des journées de rencontre pour le personnel de l'école et du C.O.P.; une autre personne-ressource, spécialiste de l'enseignement aux mal-entendants, sert de support et d'animateur pédagogique auprès de l'école St-Albert.

L'échangiste française qui est rééducatrice orthophoniste cette année à St-Albert est une importante ressource pour les enseignants qui intègrent des mal-entendants. Comme elle

est professeur pour sourds en France, qu'elle a vécu des expériences d'intégration là-bas, elle est riche de cette expérience. De plus, elle a participé à des congrès et visité des écoles pour mal-entendants au cours de l'année, elle a donc pu renseigner et animer le personnel de l'école St-Albert.

Le personnel de l'école St-Albert a été lui-même ressource, devant les problèmes qui se sont présentés au cours de cette nouvelle situation d'intégration, il s'est ingénié à trouver des solutions, en discutant entre intéressés ou entre enseignants d'un même degré ou avec ceux qui avaient déjà enseigné aux mal-entendants; la direction par le fait qu'elle croyait à l'intégration a favorisé les échanges de toutes sortes (enseignants - C.O.P. - C.E.C.Q. - parents - familles d'accueil ou de dîner etc...) pour que cette intégration soit une réussite.

Ressources documentaires:

Les revues Entendre

Textes traitant de l'intégration ou des handicapés auditifs remis aux professeurs par le C.O.P., l'école, la C.E.C.Q.

Mémoires du C.O.P.

Entente entre l'Hôtel-Dieu-de-Québec et la Commission des écoles catholiques de Québec.

Les films "300 sourds en voie d'intégration" et "Ears to hear".

L'intégration et ses exigences:

Pour les handicapés auditifs:

La clientèle du C.O.P. vient en grande partie de Québec et de la banlieue, puis de la région 03 et finalement de tout l'est de la province et même de la partie française du Nouveau-Brunswick. Par conséquent, certains mal-entendants qui fréquentent l'école St-Albert sont placés en foyer d'accueil à Québec puisqu'ils sont très éloignés de leur famille; ils doivent donc assumer la séparation d'avec leur famille et s'adapter à leur foyer d'accueil.

Ces enfants ainsi que ceux venant d'autres commissions scolaires (Orléans, Chauveau, Jean-Talon, Tilly, Louis-fréchette, Pont-Rouge) sont transportés matin et soir. Ils accumulent certainement de la fatigue supplémentaire si on les compare aux enfants qui demeurent dans leur milieu.

Ils vont dîner dans des familles de la paroisse qui ont des enfants à l'école St-Albert, ce qui exige de leur part une autre adaptation.

Ces mal-entendants pour suivre un groupe régulier ont besoin de soutien orthophonique et pédagogique, ce qui revient à dire qu'ils voient au cours d'une semaine un enseignant (deux pour les maternelles 5 ans), un orthophoniste et un rééducateur en français.

Ils doivent faire à la maison le travail demandé par l'enseignant et celui de l'orthophoniste. Quand on considère qu'ils ont déjà plus de difficultés que les autres enfants à

suivre en français, on imagine qu'ils doivent fournir plus d'efforts et plus de temps à la rédaction des devoirs et à la mémorisation des leçons.

Notons par le fait même qu'on demande beaucoup aux parents de ces enfants et à leur foyer d'accueil. D'ailleurs au C.O.P. on est d'avis que la participation des parents est le premier critère pour l'intégration d'un mal-entendant dans une classe d'entendants.

Pour les enseignants:

L'intégration de mal-entendants dans une classe régulière apporte un surcroît de travail à l'enseignant quant à la préparation, l'enseignement et la formation personnelle des enfants.

Il doit prévoir plus de manipulations, plus de concret (objets - illustrations - audio-visuel - mime - dessin), il est appelé à modifier ou renouveler son matériel de base, son programme et sa méthode de travail; il doit toujours vérifier si le mal-entendant a entendu et compris ce qu'on a dit, expliqué, demandé; il doit s'habituer à des précautions élémentaires avec le mal-entendant à savoir matin et midi vérifier la prothèse de l'enfant, parler devant lui de façon à ce qu'il voit les lèvres etc... Il doit rencontrer les personnes qui s'occupent du mal-entendant (orthophoniste - rééducateur - parents). Il doit amener le mal-entendant à se départir de son habitude d'être privilégié ou du moins particularisé.

Les enseignants qui ont toujours travaillé avec des groupes d'enfants en difficulté, donc en groupe restreint, se trouvent désemparés devant un grand groupe; ils n'ont pas l'habi-

tude des leçons collectives ils ont la plupart du temps fait de l'enseignement individuel, et ils prenaient souvent deux années pour couvrir le programme d'un degré. S'ils souhaitent continuer l'enseignement individualisé, car pour certains c'est la formule idéale pour intégrer des enfants en difficulté et les laisser fonctionner à leur rythme, ils se retrouvent avec une charge de travail énorme vu le grand nombre d'élèves et le peu de travail accompli en ce domaine.

EVALUATION DE L'INTEGRATION

Pour les mal-entendants:

Lorsque vous circulez dans l'école ou que vous allez dans la cour de récréation, vous ne pouvez distinguer les mal-entendants; ils sont tous appareillés avec des contours d'oreilles, prothèse dispendieuse mais extrêmement efficace et discrète qui ne nuit pas aux jeux des jeunes enfants, sauf deux enfants qui sont appareillés avec un boîtier, sorte d'amplificateur qu'on porte sur la poitrine retenu par des courroies et relié par des fils aux oreilles, prothèse plus difficile à porter par des jeunes enfants qui y laissent souvent s'accumuler des débris de toutes sortes. Si plusieurs mal-entendants circulent ensemble, vous serez certainement intrigués par les gestes qu'ils font pour se comprendre les uns les autres.

L'intégration des mal-entendants aux activités générales de l'école ne pose aucun problème, si l'on craignait leur contact pour les réguliers l'an dernier, cette année ils font vraiment partie de l'école. Si au début de l'année, les enseignants se plaignaient du comportement des mal-entendants, les trouvant trop tatillons, voulant toujours attirer l'attention, le contact avec les entendants a dissipé ces défauts dus à leur situation précédente: toujours en groupe fermé et restreint où l'on avait tendance à leur en passer beaucoup, à leur en demander moins.

Tout le personnel oeuvrant auprès des mal-entendants intégrés à St-Albert est unanime sur le fait que

l'intégration des handicapés auditifs à une école d'entendants est bénéfique pour le comportement des mal-entendants; ils ont besoin d'un cadre, ils ont besoin de sentir jusqu'où ils peuvent aller, et ils sont capables d'autonomie si on exige d'eux qu'ils fonctionnent comme l'ensemble des élèves de l'école. Par exemple, les enfants de 5 ans qui ont été intégrés en maternelle, au début de l'année se roulaient par terre, poussaient les autres, circulaient sans arrêt ne sachant s'abstreindre à une activité pendant un certain temps; ils ont été amenés à saisir la singularité de leur comportement et ils ont réussi à s'intégrer au groupe.

Ce qui est encore plus encourageant, c'est que les handicapés auditifs au contact des entendants veulent parler; c'est une motivation inégalable: la petite sourde qui, dès le premier jour à l'école des entendants, rentre plus tard à la maison car elle était si contente de jouer avec des enfants qui parlent qu'elle en avait oublié l'heure; de même le petit mal-entendant qui ne voulait plus parler depuis longtemps, et qui, s'adonnant à la lecture en solitaire, au bout d'un moment a voulu partager ce qu'il lisait et s'est remis à parler avec d'autres lecteurs; lors des jeux libres et de la collation dans le groupe fermé de maternelle 5 ans, les enfants mal-entendants parlent entre eux à haute voix, ce qui est extraordinaire quand on songe que leur réflexe premier était de communiquer par signes, par gestes et par lecture labiale sans émission de voix.

Les mal-entendants intégrés à des groupes réguliers voient les difficultés des autres enfants, ils constatent que certains ont des problèmes en calcul, que d'autres ne réussissent pas en français, ils s'acceptent plus; ces en-

fants ont tellement développé leur attention qu'ils réussissent en général très bien en arts plastiques et en activités sportives. Ils se rendent compte que parfois ils connaissent des choses que les autres ne soupçonnent pas, puisqu'ils viennent en général de villes plus éloignées, qu'ils ont dû s'adapter à beaucoup de gens et de situations différents (foyer d'accueil, famille de dîner, transport scolaire, services au COP).

Pour les entendants:

Aucun enseignant ne parlera de l'influence bénéfique des réguliers sur les mal-entendants sans souligner l'effet bénéfique inverse; les entendants sont passés de la crainte et de la pitié à un comportement normal envers les mal-entendants, ils ont appris l'existence de la différence; ils se sont aperçus que sourd n'égalait pas zéro, qu'un handicapé auditif pouvait tout aussi bien réussir qu'eux, et même mieux, en activités physiques et sportives, en arts plastiques, en calcul, qu'il pouvait progresser et qu'il désirait vivre de la même façon qu'eux; lors des Olympiades organisées pour tous les élèves de l'école, des handicapés auditifs ont remporté des médailles et des mentions, et cela a été l'occasion d'une prise de conscience pour certains entendants. Les élèves du régulier ont été mis en face de leurs responsabilités face à un handicapé, ils devaient être prudents dans leurs jeux afin de ne pas heurter les oreilles ou la tête des mal-entendants, afin de ne pas frapper les prothèses ou de ne pas faire tomber les enfants qui risqueraient de se blesser ou de briser leurs prothèses. Ils apprennent l'estime la valeur du travail. De même qu'en science de la nature, ils peuvent observer qu'en semant des graines, on peut voir pousser des plantes si l'on

s'en occupe, avec un enfant sourd dans la classe, les enfants réapprennent la valeur de l'effort, du travail; ils peuvent se rendre compte de ses progrès en langage, en lecture, en vocabulaire, etc...

Pour les enseignants:

Le croiriez-vous? plusieurs professeurs tiennent à souligner les avantages de l'intégration de mal-entendants vis-à-vis leur rôle d'enseignant régulier:

* c'est impossible de rester dans la routine avec un sourd dans sa classe, "ça décrasse", c'est un coup de fouet; l'enfant sourd amène de nouveaux problèmes.

* le professeur doit chercher des solutions, principalement en structure de phrase, en compréhension de lecture, en langage écrit; c'est d'ailleurs bénéfique pour tous les enfants; il faut susciter des situations pour la compréhension du texte; en lecture, il faut varier énormément.

* le professeur doit, avec un mal-entendant dans la classe, se servir d'approches différentes.

* le professeur doit vérifier si le sourd a compris, il est forcé d'entrer en action.

* il doit connaître les intérêts de l'enfant, pour l'amener à vouloir parler sur un tel sujet, et le reste suit par effet d'entraînement.

* le professeur doit mettre l'enfant sourd en situation de parler.

* le fait de ralentir, de parler plus distinctement, de donner plus d'explications, d'approcher un problème de différentes manières, de partir des centres d'intérêt de l'enfant, tout ceci aide et est profitable à tous les élèves de la classe y compris le ou les mal-entendant(s).

L'intégration des mal-entendants a pris une dimension paroissiale par le fait que, pour le dîner, chaque enfant mal-entendant a été intégré dans la famille d'un élève régulier de St-Albert. Les familles qui se sont proposées n'étaient sûrement pas motivées par la compensation monétaire peu importante. Il s'est créé des liens d'amitié entre les mal-entendants et les entendants qui les recevaient, et l'enfant mal-entendant a pu vivre un moment familial propice à la communication orale.

COMMENTAIRES SUR L'INTEGRATION

A L'ECOLE ST-ALBERT

L'intégration à l'école St-Albert se situe à mi-chemin entre la ségrégation totale accomplie par les centres d'accueil et l'intégration du mal-entendant dans son milieu. L'école St-Albert dispense l'enseignement aux mal-entendants qui ont besoin d'une rééducation suivie de l'audition et de la parole; elle requiert des enfants une bonne capacité d'adaptation et un potentiel intellectuel moyen. Comme elle est adjacente au COP, les mal-entendants intégrés reçoivent tous les services professionnels prévus par le ministère des Affaires sociales et inscrits dans l'entente entre la CECQ et l'Hôtel-Dieu-de-Québec.

Cette situation d'intégration telle que vécue à St-Albert en est à sa première année. On peut difficilement en tirer des conclusions généralisables. C'est cependant une autre réalisation d'où se dégagent l'importance prépondérante qu'on accorde à l'équilibre et au bonheur du déficient auditif, l'importance indéniable du milieu entendant comme structure propre à stimuler le mal-entendant à parler, l'importance de vivre avec des pairs pour que ceux-ci acceptent l'individu différent et pour que chaque individu, entendant ou mal-entendant, apprenne à vivre d'une façon autonome.

Les mal-entendants intégrés dans les classes font partie du groupe, ils agissent comme les autres: ils jouent, ils rient, ils taquinent, ils sont très liés à leur

professeur, ils ont des amis. Comme ils sont en général un peu plus vieux que leurs compagnons, ils réussissent très bien en sports et au jeu, ils sont très habiles en arts plastiques. Cette année, ils ont tous progressé; certains qui ne parlaient pas se sont mis à le faire, d'autres sont parvenus à s'exprimer suffisamment pour rejoindre l'an prochain un groupe de leur milieu. Ca leur demande de grands efforts d'attention et de volonté; mais l'on n'a pas remarqué plus de fatigue ou d'absence chez le mal-entendant que chez l'entendant.

Il est définitivement positif que les mal-entendants se soient socialement intégrés, ils sont allés vers les entendants, ont parlé, ont voulu comprendre; les entendants ont fait des pas vers les mal-entendants, ils leur ont parlé, les ont aidés. Ces enfants intégrés ont pu couvrir le programme nécessaire à leur promotion, ils ont suffisamment progressé pour qu'on croit à leur intégration l'an prochain.

Mais l'on peut s'interroger sur l'efficacité d'avoir l'an prochain plus d'un mal-entendant intégré dans un même groupe régulier d'au moins vingt élèves, malgré que les parties les plus ardues pour le mal-entendant en français seront enseignées en groupe restreint par un rééducateur soutien pédagogique.

Il faudrait peut-être se demander si des méthodes de travail seraient plus indiquées que d'autres pour intégrer les mal-entendants aux groupes réguliers.

Il conviendrait peut-être de préciser quel programme on va exiger du mal-entendant et de quelle façon on va l'évaluer.

L'an prochain, on modifiera l'expérience d'intégration vécue cette année; il y aura des groupes fermés pour certaines branches du français de la 1ère à la 4e années; de plus, un enfant chevauchera deux niveaux: il restera en 2e année pour le français et sera en 3e année pour les autres matières. Il y aurait tout intérêt à suivre cette expérience d'intégration de plus près.

COMMENTAIRES SUR L'INTEGRATION DES HANDICAPES

AUDITIFS AU SECTEUR REGULIER:

Certaines éventualités se présentent aux malentendants quant à leur éducation: le centre d'accueil, l'école spécialisée, la classe spéciale dans l'école régulière, la classe spéciale et la classe régulière, la classe régulière.

Compte tenu du rapport Wallace qui affirme que "la ségrégation et la réclusion des enfants sourds dans des institutions résidentielles est inconsistante avec les principes généraux de santé mentale et de développement social"(1), le Ministère des Affaires sociales met l'accent pour les handicapés auditifs sur l'intégration dans le milieu, dans son Plan quinquennal 1977-82, section des déficients auditifs. Pour éviter les désavantages de l'école spécialisée et pallier autrement à ses avantages, "il faut envisager la prise en charge de l'éducation des enfants sourds par le ministère de l'Education et par les commissions scolaires. Parallelement, il faut que le ministère des Affaires sociales assume l'ensemble des services nécessaires à la réalisation de cet objectif d'intégration scolaire, à savoir: la prévention, le soutien professionnel et technique aux commissions scolaires etc..."(2)

---

1) Wallace, Etude canadienne sur la surdité et les troubles de l'ouïe, mars 1973 - p. 27.

2) MAS, Plan quinquennal 1977-82
vol. 1 - Plan de services aux enfants déficients auditifs, mars 1977 - p. 16

"On a donc créé dans les écoles d'entendants des classes spéciales. Résultat: l'enfant sourd est aussi marginal à l'école des entendants qu'il l'était en institution"(1)

Compte tenu du fait qu'il existera toujours une clientèle pour les centres d'accueil et les écoles spécialisées, qu'il y aura toujours des enfants qui devront fréquenter une classe spéciale pour une période plus ou moins longue, on peut soutenir avec le rapport Wallace que "l'intégration des enfants les plus sérieusement atteints avec des enfants normaux peut quand même être réalisée avec succès dans un programme individualisé qui puisse offrir un éventail de services professionnels pour faire face aux besoins fonctionnels changeants et au potentiel de l'enfant" (2)

Si le Ministère de l'Education a une attitude positive face à l'intégration, il est appelé à créer des conditions raisonnables à cette intégration, ce qui pourrait signifier la scolarisation à trois ans pour les déficients auditifs, un effectif réduit pour les classes qui intègrent des mal-entendants (quinze élèves semble l'idéal), du personnel de soutien pédagogique. Il devra sensibiliser les commissions scolaires à ce problème de l'intégration et organiser le recyclage des enseignants; à cette fin, il ne s'agit pas d'en faire d'autres spécialistes, mais d'en faire des personnes tolérantes et ouvertes au changement; des cours de psychologie et de techniques de rééducation du langage ainsi que des stages dans des classes de sourds semblent le plus souhaitables.

---

1) Bourguignon, Le déficient auditif. Possibilités de son intégration au monde de l'audition et de la parole. annexe III - b aout 75

2) Wallace, opus déjà cité, p. 26

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

a) sur l'intégration en général:

- Intégration à l'élémentaire: des changements lents mais profonds
  revue Education-Québec

- Intégration ou ségrégation le pour et le contre
  S.P.Q.M.

- La fin d'un monde à part
  numéro spécial revue Education-Québec

- L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec
  M.E.Q., rapport COPEX, septembre 1976

- L'inadaptation scolaire: une question de pauvreté
  C.E.Q., revue En ligne directe, mars 1977

- L'inadaptation scolaire une remise en question nécessaire
  C.E.Q., revue En ligne directe, mars 1977

- L'intégration, un faux problème
  Xe congrès du CQEE, N. Giroux

b) sur les handicapés auditifs et/ou sur leur intégration:

- Ce petit enfant est sourd
  L'école intégrée de Bruxelles

- Congrès de l'ACEDA
  COP et CECQ, août 1975

- Éducation précoce de l'enfant sourd
Éd. Masson A. Morgon 1977

- Entente entre: Hôtel-Dieu-de-Québec et la CECQ
avril 1978

- Étude canadienne sur la surdité et les troubles de l'ouïe
rapport Wallace, mars 1973

- Expérience d'intégration d'une non-entendante à un groupe régulier de 25 enfants de 2e année
France B., année scolaire 76-77

- La rééducation du langage
équipe de rééducation du COP

- La surdité, un handicap invisible
Conseil canadien de coordination de la déficience auditive (CCCDA)

- L'école intégrée d'Argenteuil
Bedos et Busquet

- Le déficient auditif Possibilités de son intégration au monde de l'audition et de la parole
L. Bourguignon, août 1975

- Mémoire du Centre de l'Ouïe et de la Parole
novembre 1974

- Plan quinquennal (1977-1982)
vol. 1- Plan de services aux enfants déficients auditifs
M.A.S., Québec, mars 1977

- Rapports de réunions ou de journées pédagogiques
CECQ, école St-Albert, COP,
entre mars 1977 et avril 1978

- Rapport du groupe de travail concernant la prévention et le dépistage précoce des déficiences auditives chez l'enfant
M.A.S. Québec, juin 1977

- Rapport sur la situation des handicapés auditifs de la région métropolitaine de Québec
C.E.C.Q., service de l'enseignement élémentaire mars 1975

- Rapport sur l'état actuel du projet d'intégration du COP à l'école St-Albert
C.E.C.Q., service de l'enseignement élémentaire, mai 1976

- Revue Communication
CCCDA, septembre 1977

- Synthèse des rapports des groupes de travail constitués par les CRSSS dans chacune des régions socio-sanitaires du Québec en vue d'étudier le Plan quinquennal de services aux déficients auditifs.
M.A S., Québec, janvier 1978

- Une action concertée contre la surdité
a.s.b.l. "Comprendre et parler"
et l'école intégrée de Bruxelles juin 1969

L'INTEGRATION

DE MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS

A L'ECOLE REGULIERE ET A

LA CLASSE REGULIERE

A Sacré-Coeur cette année, des expériences d'intégration se tentent, un cheminement se poursuit, depuis que des mésadaptés socio-affectifs fréquentent l'école.

Une situation de cohabitation a été créée pouvant favoriser des expériences d'intégration qui ont été soit proposées par la direction soit tentées spontanément grâce à l'initiative d'enseignants.

Souvent une certaine critique se fait jour à savoir que les enseignants ne sont ni intéressés ni concernés par l'intégration. Afin de remédier à cela, cette année se veut une année de participation: on crée un comité pour le projet-intégration, et tout au cours de l'année, on consulte les enseignants pour qu'ils se sentent concernés par le projet-école, bien plus pour que le projet-école soit bâti à partir de la situation précise de l'école.

Ce rapport tiendra compte de ces deux aspects: à la fois un compte-rendu des expériences d'intégration mises en place cette année, et un aperçu du cheminement de l'équipe-école en vue du projet-école sur l'intégration devant être mis en place en septembre 78.

1.1- UN PEU D'HISTOIRE:

avril 75 On apprend que le Centre médico-pédagogique Notre-Dame-de-la-Paix va être fermé; comme l'école Sacré-Coeur a la place pour recevoir la clientèle du Centre à savoir des enfants mésadaptés socio-affectifs, on les y intègre. Dès ce moment, la direction de l'école avec l'appui du coordonnateur de l'enfance en difficulté de la C.E.C.Q. projettent d'aller plus loin que de loger simplement des classes spéciales dans une école régulière.

Cette nouvelle est accueillie avec réserve par le personnel de l'école; des sentiments de crainte surgissent devant la venue de cette clientèle nouvelle; on se demande de part et d'autre avec quel personnel on devra travailler désormais.

juin 75 Les deux personnels se rencontrent pour la première fois pour établir des liens.

septembre 75 C'est la première rentrée commune. Les nouveaux arrivés sont mal à l'aise, ils sentent qu'ils dérangent. De plus bien des habitudes du personnel de l'école sont modifiées (changement de local, changement d'étage); on se rend compte des différences entre les deux groupes (horaire, organisation des locaux). Mais la rentrée des enfants identifiés MSA ne produit pas les perturbations que l'on craignait.

année 75-76 C'est la cohabitation; on apprend à vivre côte à côte. Vu les nombreux débrayages, il n'y a

pas de réunions de travail qui auraient favorisé un bon climat pédagogique.

année 76-77 Cette deuxième rentrée est plus heureuse. La communication est meilleure entre les enseignants. Un pas de plus est fait vers l'intégration. Les groupes MSA participent aux activités générales de l'école: récréations, patinage, sorties, dîner de Noël, carnaval. Certains cours des spécialistes se donnent en commun. Des classes régulières accueillent des MSA pour la période d'examens ou pour des cours dans une matière donnée. Après cette année, l'intégration est faite au niveau des enfants, mais l'est-elle au niveau des enseignants?

septembre 77 L'école en est maintenant au stade de l'élaboration d'un projet qui a pour but l'intégration. Elle se dote d'un comité spécial sur l'intégration. Grâce à une permission spéciale du M.E.Q., deux personnes-ressources sont affectées à l'école pour susciter et soutenir les expériences d'intégration.

L'une des personnes-ressources accepte un groupe de 6e année; comme au niveau de 5e, le groupe est fort nombreux ce qui empêche qu'on y intègre des enfants en difficulté, on le divise en deux et l'enseignante libérée par la personne-ressource est affectée à l'un de ces deux groupes de 5e année.

L'autre personne-ressource se voit attribuer un

rôle d'animation de l'école en plus d'être à la disposition des enseignants qui ont besoin d'aide dans des situations d'intégration.

Plusieurs expériences d'intégration seront tentées au cours de 77-78, notamment en 1ère, 2e et 4e années.

1.2- DESCRIPTION DE L'ECOLE SACRE-COEUR*:

Au secteur régulier, on compte dix classes des premier et deuxième cycles de l'élémentaire et une maternelle 5 ans.

Le secteur enfance en difficulté comprend soixante-quinze mésadaptés socio-affectifs divisés en neuf groupes.

Un projet spécial d'une maternelle 4 ans et d'une maternelle 5 ans plein temps regroupe quarante-cinq élèves.

L'école totalise donc trois cent quatre-vingt élèves et vingt-deux titulaires.

Le personnel de l'école se compose également d'un professeur d'anglais, de deux professeurs d'éducation musicale, de deux professeurs d'éducation physique, de deux rééducatrices, d'un éducateur d'accès et d'une personne-ressource. A cela s'ajoutent les PNE (professionnels non enseignants) à savoir deux psychologues, une travailleuse sociale et une infirmière. L'école fait appel à deux animateurs pour le dîner. Le personnel comprend finalement la direction et son adjointe et deux secrétaires.

* 240 Jumonville
Québec
C.E.C.Q.

	PERSONNEL		ELEVES
	secteur HSA	9	75
	réguliers	10	237
Enseignants)	mater. 4 ans	1	30
	mater. 5 ans p.t.	1	15
	mater. 5 ans	1	24
	titulaires	22	381
	anglais	1	
	éduc. musicale	2	
	éduc. physique	2	
Spécialistes)	rééducatrices	2	
	éduc. d'accès	1	
	pers.-ressource	1	
	psychologues	2	
PNE)	trav. sociale	1	
	infirmière	1	
	anim. de dîners	2	
	secrétaires	2	
	direction	2	

L'école est située dans un milieu socio-économique faible. Elle a un comité de parents qui fonctionne bien. Six professeurs travaillent à des activités de phase III et IV c'est-à-dire réalisées dans le milieu après les heures d'école, telles macramé tricot flûte yoga.

C'est une grande école s'étalant sur trois étages avec deux gymnases au sous-sol. Les groupes MSA sont dispersés dans toute l'école. Certaines classes travaillent à aire ouverte. Beaucoup de locaux ont un usage spécifique: salle de thérapie individuelle, salle de thérapie de groupe, salle pour les arts plastiques, salle audio-visuelle, local pour rééducation, salle de musique, salle Patof pour des activités de déploiement (fêtes, expositions), bibliothèque, salle de documentation, local d'éducateur d'accès.

C'est une école où il y a beaucoup de monde beaucoup d'activité, où l'on discute surtout en petits groupes, où il y a nécessité d'organisation, où la direction prend une place importante dans l'école notamment par des réunions hebdomadaires avec le personnel et les PNE, par un petit journal qui paraît tous les lundis matin depuis deux ans pour rappeler activités, réunions, certains points négligés, etc..., par un message aux élèves tous les lundis matin, par la participation aux récréations.

I.3- SITUATION GENERALE DES MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS

Pour les mésadaptés socio-affectifs, le problème se pose ainsi: ce sont des enfants qui fréquentent l'école de leur milieu; à un moment donné se pose un problème de comportement à l'intérieur du groupe, à tous les niveaux; cette perturbation du comportement cause des troubles d'apprentissage et le retard pédagogique s'accumule. Alors l'enfant est référé pour un groupe de mésadaptés; lorsque le Centre Notre-Dame-de-la Paix existait, on y envoyait les filles et les jeunes garçons, et les garçons plus âgés fréquentaient le Centre St-Coeur-de-Marie; ces centres ont fermé, et leur clientèle a été répartie entre l'école Sacré-Coeur pour les enfants de la Haute Ville, de la Basse Ville et de la banlieue et l'école Stadacona pour le secteur Limoilou.

Ce qui signifie pour l'école Sacré-Coeur que des soixante-quinze mésadaptés qui fréquentent l'école, la grande majorité est transportée, sauf trois ou quatre enfants qui sont du milieu même. Une quinzaine d'entre eux demeurent trop loin pour être transportés le midi, ils dînent donc à l'école.

Lorsque l'enfant mésadapté est prêt à réintégrer un groupe régulier, on l'intègre soit à Sacré-Coeur, soit dans son milieu. Comme les écoles ne sont guère sensibilisées à l'intégration, on replace l'enfant perturbé dans son milieu lorsqu'il a rattrapé son retard scolaire, alors que son comportement s'est amélioré depuis longtemps.

L'école Sacré-Coeur, à mesure que l'expérience d'intégration va s'amplifier, va intégrer les

mésadaptés socio-affectifs dans ses groupes réguliers plus rapidement, dès que ce sera possible du point de vue du comportement, puisqu'ils pourront être suivis de près en rééducation et en thérapie s'il y a lieu.

Actuellement, il y a neuf groupes de mésadaptés qui se répartissent comme suit:

- le groupe de 6 ans a été intégré dans deux 1ères années régulières;

- du groupe 7-8 ans, un enfant a été intégré en 2e année régulière;

- trois groupes 8-9 ans;

- trois groupes 9-10 ans dont deux fonctionnent à aire ouverte, et le dernier est à aire ouverte avec un groupe régulier de 4e année;

- un groupe 11-12 ans.

A 13 ans obligatoirement, les mésadaptés entrent au secondaire; ils sont regroupés dans des classes spéciales et sont dirigés au professionnel court. D'abord ils avaient peut-être commencé une expérience intéressante dans leur groupe au primaire, sans que les résultats soient encore définitifs. On les place en professionnel court alors que certains, après réadaptation de leur comportement, seraient capables d'aller plus loin et certains auraient le goût d'aller plus loin.

2- DEUX EXPÉRIENCES D'INTÉGRATION EN 1ère ANNÉE

Au début de septembre, au niveau de la 1ère année, on comptait un groupe de huit MSA et un groupe régulier de trente élèves. La direction a proposé au professeur du groupe MSA de prendre quinze élèves du régulier et d'envoyer quatre MSA à la 1ère année régulière. Comme ce professeur était d'accord pour l'intégration, il a accepté de vivre cette expérience. On s'est donc retrouvé avec deux groupes de dix-neuf élèves dont quinze réguliers et quatre MSA, l'un dirigé par un enseignant régulier, l'autre par un enseignant pour l'enfance en difficulté.

1ère année avec le professeur régulier:

En fait, un enseignant régulier a fait la classe jusqu'en janvier, et un autre a terminé l'année.

On est d'accord pour l'intégration mais à la condition qu'un enfant qui a été référé MSA en maternelle passe une période de temps en petit groupe de MSA pour régler ses problèmes de comportement.

Des quatre enfants en difficulté intégrés à la classe, deux sont bruyants et agressifs, ils demandent beaucoup d'attention, le professeur doit souvent s'arrêter pour eux, mais ils réussissent bien académiquement; les deux autres n'ont pas de problèmes de comportement mais ne suivent à peu près pas pour l'un, pas du tout pour l'autre au point de vue acquisitions scolaires.

Lorsque les deux enfants qui ont des troubles de comportement sont absents, les autres enfants sont contents, et l'enseignant a l'impression d'abattre plus de travail puis-

qu'il ne s'arrête pas pour ramener à l'ordre; il trouve que c'est dommage pour les réguliers qu'il y ait des troubles de comportement dans le groupe car sans cela, il pourrait en faire plus; avec des MSA, ça fait plus d'enfants à problèmes dans une classe régulière.

On est d'avis que l'expérience d'intégration telle qu'elle s'est déroulée, ça n'a pas plus apporté aux enfants que s'ils avaient été laissés dans leur paroisse; ils ne bénéficient pas vraiment des services car il n'y en a pas assez pour répondre aux besoins de l'école. Quant aux activités générales de l'école, ils y auraient participé également dans leur milieu.

L'enseignant ne fait pas appel à la personne-ressource pour qu'elle intervienne dans la classe avec lui, sauf quand il y a des tests individuels à faire passer aux enfants; la personne-ressource lui prépare des travaux sur feuilles au besoin.

Comme ses élèves MSA ne font pas de crise, l'enseignant n'a pas besoin de l'éducateur d'accès.

Somme toute, l'expérience s'avère plutôt négative. Mais l'enseignant est quand même satisfait de l'ensemble, car s'il se présentait des problèmes, il y avait moins d'élèves. Cependant les enfants MSA intégrés cette année seront probablement dans un groupe MSA l'an prochain; peut-être ont-ils été intégrés trop tôt? peut-être aurait-on pu faire plus pour qu'ils règlent mieux leurs problèmes respectifs?

1ère année avec le professeur en enfance en difficulté:

1) difficultés du début
2) fonctionnement de la classe intégrée
3) avantages de l'intégration
4) commentaires de l'enseignante

1) difficultés du début:

Cette enseignante regrette que l'on n'ait décidé qu'à la fin septembre de procéder à la division en deux groupes de 1ère année comprenant réguliers et mésadaptés. Ses huit élèves étaient partis comme on dit, l'enseignant et les élèves se connaissaient, s'étaient adaptés les uns aux autres et l'on avait commencé le travail, on était déjà habitué à un certain rythme, à une certaine méthode de travail, à une certaine discipline.

Du côté régulier, c'était pareil, les enfants étaient déjà habitués à des normes, une discipline, une façon. Certains enfants ne voulaient pas changer. Certains parents du régulier n'étaient pas contents que leurs enfants soient avec un professeur pour les classes spéciales, ils craignaient que leurs enfants se ressentent d'être avec des MSA; ils n'appréciaient pas la différence dans la méthode de travail.

L'enseignante en était à son premier contact avec des enfants du régulier; elle n'appréciait pas qu'ils ne parlent pas, ne bougent pas, elle les trouvait inhibés et non autonomes; si elle était là, ça marchait sinon ils ne pouvaient travailler ou se dissipaient. Les enfants MSA sont habitués en général à se débrouiller seuls; que le maître soit là ou non, ils disent et font ce qu'ils ont envie de dire ou faire.

Elle avait donc au départ deux sortes de groupes, deux disciplines, et c'est ce qu'elle a trouvé de plus dur de les faire fonctionner comme groupe.

2) fonctionnement de la classe intégrée:

Au début, elle ne connaissait pas le programme et les manuels de 1ère année régulière; elle n'avait aucun instrument de bâti, elle devait donc tout faire.

Pour le français, elle a commencé par des leçons collectives au tableau: une approche globale, des mots secrets, des histoires. Ce n'est qu'en janvier qu'elle a pris le livre de lecture afin de préparer les enfants aux examens; elle craint que les enfants mémorisent plus qu'ils ne comprennent, en ce qui concerne la lecture; aussi elle exige plus et doit par conséquent vérifier la compréhension. La période de lecture se situe tous les jours de 10:30 à 11:30 heures, c'est du travail individuel car les enfants ne peuvent pas lire la même chose; la personne-ressource vient tous les jours pour cette période de lecture individuelle et se charge du groupe pendant que l'enseignante reçoit chaque enfant.

En calcul, certains enfants avaient terminé leur programme en janvier, c'est donc dire qu'il y a beaucoup de travail individuel.

Pour l'éducation musicale, le groupe va avec la spécialiste du régulier tandis qu'en éducation physique, c'est le spécialiste pour les MSA qui se charge du groupe.

Cette institutrice a demandé à la rééducatrice de venir faire des thérapies dans la classe pour tout le monde, pour le langage et la lecture; elle ne croit pas en l'efficacité de sortir un élève un quart d'heure de la classe pour aller en rééducation; cependant deux ou trois élèves reçoivent des thérapies

individuelles en plus et à la suite de la thérapie de groupe.

3) avantages de l'intégration:

Les élèves réguliers ont beaucoup d'influence sur les MSA. Par exemple la première fois qu'un enfant a voulu faire une crise en montant sur la table et en criant, les autres l'ont regardé étonnés sans dire un mot, on sentait une tension dans la classe, et l'enfant s'est arrêté. Dans un groupe MSA, la crise se serait de plus en plus amplifiée car les enfants auraient crié, taquiné. Les réguliers donnent des normes aux MSA.

De plus, les MSA ont plus d'acquisitions académiques que s'ils avaient été entre [illegible] car dans ce cas l'enseignant exige moins de l'enfant; comme les réguliers sont habitués à travailler, les MSA profitent de ce climat.

Quant aux élèves réguliers, le fait de se retrouver avec des enfants qui s'extériorisent beaucoup leur a permis d'être moins inhibés, de s'affirmer et d'être plus autonomes.

4) commentaires de l'enseignante:

Les enfants qui sont classés MSA, qu'ils aient fait une maternelle 4 ans ou une maternelle 5 ans plein temps, ils n'ont pas réussi à s'intégrer au groupe, ils sont restés agressifs, ils n'ont pu parvenir à un seuil acceptable de sociabilité. Certains de ces enfants ont de tels problèmes familiaux qu'ils ont une échelle de valeurs bien différente des autres enfants, et leur situation leur est aussi normale qu'elle paraît exceptionnelle aux autres. Certains de ces enfants sont déjà tellement accablés de problèmes familiaux et sociaux qu'ils ne pourront pas s'en sortir, il ne sert à rien de leur faire

passer des tests sinon à les accabler davantage. D'autres enfants pour avoir la permission de fréquenter une école doivent être suivis régulièrement par un psychiatre on ne peut penser à les intégrer tant qu'ils souffrent de troubles graves du comportement.

En novembre, l'enseignante a envoyé un enfant qui était prêt en 2e année régulière et il a très bien fonctionné. Quant aux trois autres, elle est très peinée de penser qu'ils se retrouveront probablement dans un groupe restreint de MSA l'an prochain, si on ne continue pas l'intégration.

Somme toute, cette situation d'intégration a été très intéressante; l'enseignante est prête à la revivre mais à certaines conditions dont que ça se fasse au début de septembre pour que tout le groupe parte en même temps, qu'il y ait des personnes-ressources qui peuvent aider surtout en lecture, et qu'on assure la continuité des expériences d'intégration.

2.2- UNE EXPERIENCE D'INTEGRATION EN 2e ANNEE

En 2e année, on a intégré un enfant mésadapté socio-affectif dans un groupe régulier à la fin janvier pour la troisième étape.

Au début il était très lent, il croyait qu'il pouvait prendre une semaine pour faire un travail que les autres réalisaient en une journée; il était en désordre autant sur lui que dans son travail. Petit à petit, l'enseignante lui a fourni un cadre, l'a restreint tranquillement pour l'amener à se comporter comme les autres.

Il semble que le groupe ait eu de la difficulté à accepter ce nouveau venu, il le tolérait parce qu'il voulait lui venir en aide. Des résistances conscientes ou inconscientes la plupart du temps ont nui à l'intégration d'un individu considéré comme différent et dérangeant.

A la fin de la troisième étape, soit vers la mi-avril, l'enseignante a averti l'enfant qu'il pourrait retourner dans un groupe MSA s'il ne se comportait pas mieux jusqu'à la fin de l'année.

Maintenant il suit bien, fait les choses en même temps que les autres. Il se dit content d'être dans un groupe régulier; le fait d'être intégré, ça le soutient, il veut être normal.

Cette expérience suscite quelques questions:

- quand un enfant est-il prêt à être intégré?
- être intégré signifie-t-il devenir comme les autres?
- régulier équivaut-il à normal?
- pourquoi y a-t-il tant de différence entre le fonctionnement d'un groupe restreint et celui d'un groupe régulier?
- des préjugés négatifs envers l'enfant en difficulté empêchent-ils la véritable intégration?
- l'intégration n'est-elle pas d'abord une question de mentalité?
- n'est-ce pas plus difficile de réussir l'intégration dans une classe traditionnelle où le mésadapté peut regretter l'organisation libérale du petit groupe?

2.3- AIRE OUVERTE CHEZ LES MESADAPTES:

1) Pédagogie ouverte et psychologie du mésadapté

2) Intégration

1) Pédagogie ouverte et psychologie du mésadapté:

Depuis cinq ans, deux enseignants travaillent à aire ouverte avec des groupes de mésadaptés de 9-10 ans.

En début d'année, les élèves sont tous ensemble; les deux enseignants les observent, leur font passer des tests afin de connaître leur niveau académique, car ces enfants ont entre huit et treize ans et leur niveau d'acquisitions scolaires est très variable. Après cette évaluation, les enseignants divisent les élèves en deux groupes, l'un plus fort, l'autre moins, alternant pour s'occuper de l'un ou l'autre groupe à chaque année.

Le fait de travailler à aire ouverte prépare les enfants à l'intégration dans un groupe régulier, car s'ils font partie d'un groupe restreint, ils sont aussi en contact avec un groupe plus nombreux.

L'enfant mésadapté a accumulé beaucoup d'anxiété de par les situations traumatisantes qu'il a vécues. Il faut lui fournir un cadre sécurisant; à cette fin, les enseignants fixent à chaque matin le programme de la journée avec les enfants; ceux-ci doivent savoir où ils en sont, ce qu'ils ont à faire; au début de chaque avant-midi comme de chaque après-midi, ce sont les activités

d'accueil: il faut régler les petits problèmes de chacun, porter attention à chacun, crever les tensions avant de se mettre au travail.

Ce sont des enfants très agités; ils sollicitent beaucoup les personnes avec qui ils travaillent. A deux enseignants, ils peuvent mieux répondre aux attentes de chacun, surtout en étant de sexe et d'âge différents.

Ces enfants sont aussi très attachants, ils ont besoin d'affection et le manifeste; ils sont démonstratifs, ils aiment faire plaisir. Autant ils ont besoin de parler pour sortir leur anxiété, autant ils ont besoin qu'on leur parle, qu'on leur explique le pourquoi d'une réprimande; l'enseignant doit prendre le temps de retirer un enfant du groupe pour lui expliquer son attitude, il faut que la situation soit claire pour éviter un blocage ou un conflit; l'enfant mésadapté qui a en général perdu toute confiance en l'adulte la retrouve petit à petit par un dialogue constant et une attitude sécurisante de la part de l'enseignant.

L'enfant mésadapté a perdu confiance en lui. Il faut encourager ses moindres efforts, le mettre en situation de réussir, lui faire découvrir son autonomie.

Divers ateliers répartis dans la classe invitent l'enfant à la recherche et à l'expression personnelles. Certaines leçons sont collectives, mais en grande partie les enseignants font de l'enseignement individuel. L'enfant est appelé à évaluer ses efforts; il apprend aussi à vivre à plusieurs, à trouver sa place dans un groupe.

Vers la fin de l'année, quand tous les enfants sont rendus au même point, ils se retrouvent en grand groupe.

2) Intégration:

Les deux enseignants sont gagnés à l'intégration; déjà quand ils enseignaient au centre d'accueil, ils se disaient que ces enfants placés dans une situation normale réagiraient plus normalement.

Vers la mi-avril, trois de leurs élèves ont été intégrés à une 4e année régulière. Ces enseignants ont dû faire les marches nécessaires auprès des deux professeurs concernés à savoir un enseignant régulier et un enseignant en enfance en difficulté qui travaillent tous deux à aire ouverte pour que ces derniers acceptent ces trois élèves; de plus on a dû faire un échange; en effet, trois enfants qui avaient des difficultés ont été envoyés dans les groupes de mésadaptés à aire ouverte; ils étaient rejetés de leur groupe d'origine. Il arrive que des enfants bénéficient de se retrouver en groupe restreint pendant un certain temps, ils peuvent recevoir plus facilement les services nécessaires (psychologie, service social). Mais il faut être très prudent car le fait de passer d'un grand groupe à un groupe restreint peut être ressenti comme une régression par l'enfant. Ce doit être saisi comme un tremplin pour mieux aboutir à la pleine réalisation de soi.

Pour les deux enseignants des groupes de mésadaptés à aire ouverte, l'intégration serait possible si l'enseignement était individualisé, si l'on instaurait le progrès continu et à cette fin, des objectifs bien définis dans toutes les matières; il n'y aurait alors

pas de problème à intégrer un enfant dont le comportement est satisfaisant dans un groupe régulier sans avoir à tenir compte également de ses acquisitions scolaires.

Par exemple à la fin de l'année certains enfants n'ont pas fini leur programme de 3e année; ils ne peuvent être classés en 3e régulière l'an prochain car ils ressentiraient cela comme un échec; ils ne peuvent non plus être placés en 4e régulière car c'est les vouer sans contredit à l'échec; alors que faire? les garder dans le groupe de mésadaptés et les envoyer dans une classe comme celle de 4e régulière et 4e pour mésadaptés à aire ouverte, si elle est en place l'an prochain.

2.4- AIRE OUVERTE ET INTEGRATION EN 4e ANNEE:

1) présentation
2) difficultés et solution
3) conditions
4) avantages

1) présentation:

A la rentrée de '77, trente-quatre élèves, deux enseignants, des rangées de pupitres, dans un même local; permi eux, six mésadaptés socio-affectifs et leur professeur spécialisé en enfance en difficulté.

Les deux enseignantes font partie du comité sur l'intégration et elles sont favorables à l'intégration; vu la grande disproportion entre le nombre de leurs élèves, elles décident de tenter une expérience d'aire ouverte au niveau de 4e année.

Elles ne font aucune différence entre les enfants; dès le début, ceux-ci ont deux enseignants indistinctement; ils ne savent pas que leur classe est composée de réguliers et de mésadaptés socio-affectifs, ni les parents; pour les spécialistes d'éducation physique et de musique, la classe est divisée en deux groupes hétérogènes.

Les deux enseignantes laissent les enfants se connaître; puis elles font passer un sociogramme où l'enfant indique trois choix d'enfants avec qui il veut travailler, et trois choix avec qui il ne le souhaite pas; finalement un élève régulier n'est choisi par personne, un mésadapté désire travailler seul et les autres sont répartis en équipe.

2) difficultés et solutions:

Elles se rendent vite compte que ce ne sera pas facile, que les mésadaptés socio-affectifs ne sont pas tous prêts à la production, que certains ne sont pas prêts pour un grand groupe.

D'autres problèmes surgissent; le groupe régulier se fait très difficile à cause d'un leader négatif; de plus, ces deux enseignantes n'ont jamais travaillé ensemble; l'aire ouverte exige un surcroît de préparation: programme, matériel, cahiers et feuilles de travail doivent être prêts pour le lendemain.

Elles font appel aux psychologues, pour qu'ils étudient le cas des trois mésadaptés qui ne parviennent pas à fonctionner en grand groupe, et celui de deux élèves réguliers dont le leader du groupe. On réussit à récupérer cet enfant; l'autre régulier est destiné à une 5e année MSA l'an prochain ainsi que les trois mésadaptés. Pour ces derniers, les enseignantes demandent souvent l'aide de l'éducateur d'accès.

Elles se divisent les matières et les tâches afin d'être plus efficaces; l'une enseigne le calcul et la catéchèse, l'autre, le français et les sciences. Elles se font préparer des stencils, du matériel, des tableaux par la personne-ressource. Elles apprennent à se connaître et à fonctionner ensemble: ce que l'une a en pédagogie, l'autre l'a en psychologie. Au besoin, l'une d'entre elles se retire dans un autre local avec des enfants qui rencontrent une même difficulté.

Après un certain temps d'ajustement, la classe est assez homogène au point de vue acquisitions académiques, sauf deux élèves réguliers qui ne parvienent pas à suivre. Tous passent les mêmes examens soit ceux de la commission scolaire. Quant au comportement, les enseignantes doivent être très tolérantes envers ceux qui retournent dans des groupes de mésadaptés.

3) conditions:

Vers la mi-avril, elles sont contactées pour accueillir trois élèves des groupes MSA à aire ouverte; elles envoient dans ces mêmes groupes leurs trois élèves mésadaptés qui ne fonctionnent pas. Les équipes sont refaites. De ces trois nouveaux mésadaptés intégrés, deux iront en 5e année régulière l'an prochain, et le troisième devra fréquenter un groupe MSA de 5e année. Donc des neuf mésadaptés reçus cette année, cinq sont intégrés au régulier. Et s'il n'y a pas d'intégration au niveau de 5e l'an prochain, quatre élèves se retrouveront dans un groupe restreint après avoir connu l'aire ouverte et le grand groupe, ce qui posera sûrement de graves problèmes.

Elles avancent comme critère d'intégration l'an prochain que les enfants en difficulté soient intégrés lorsqu'ils sont rendus au niveau pédagogique de 4e année, qu'ils aient été habitués progressivement à un grand groupe en venant d'abord pour une matière par exemple ou pour une étape, tout en restant attachés à leur groupe MSA en cas d'échec.

Elles demandent que les services psychologiques soient augmentés pour que les enfants soient reçus en

thérapie individuelle; car dans une perspective d'intégration, où l'on fait beaucoup de place à la prévention et au dépistage chez les maternelles et au régulier, les psychologues, s'ils ne sont pas suffisamment nombreux, s'en tiennent à des thérapies de groupe ou à des interventions auprès des enseignants et des enfants mésadaptés.

4) avantages:

Les mésadaptés socio-affectifs depuis qu'ils sont intégrés ont beaucoup modifié leur comportement; par exemple la petite fille qui vomissait quant elle avait des difficultés, a appris à leur faire face; le groupe les aide.

Ils font moins de crises car il y a moins de perturbations; quand ils étaient en centre d'accueil, avec tous et chacun leurs problèmes, la situation était parfois intenable: crises et carreaux brisés faisaient partie du quotidien. Par contre, il y a perte de services importante pour ces enfants. Et les réguliers sont un peu ralentis par la présence d'enfants en difficulté.

Avec la situation d'intégration par l'aire ouverte, l'enseignante en enfance en difficulté se rend compte de ce que peuvent faire des enfants de neuf ans; elle l'avait oublié car avec des mésadaptés seulement, elle exigeait moins au point de vue scolaire, elle était plus permissive; puisqu'elle s'attendait à ce que les enfants en fassent moins, ils en faisaient moins.

L'enseignante régulière reconnait qu'elle a beaucoup gagné en tolérance à travailler avec une enseignante spécialisée; du coup, l'intégration s'est mieux déroulée; elle était habituée à dicter une ligne de conduite à laquelle les réguliers doivent se soumettre;

avec les mésadaptés, c'est exactement ce qu'il ne faut pas faire; de toute façon, il est préférable d'amener chaque enfant à être autonome.

2.5.1- LA PERSONNE-RESSOURCE

En septembre 77, grâce à une permission spéciale du MEQ, deux personnes-ressources sont affectées à l'école Sacré-Coeur. L'une permet qu'on fasse un nouveau groupe pour répartir la clientèle nombreuse en 5e année. L'autre n'est pas titulaire, elle reste à la disposition de l'école pour susciter et soutenir l'intégration.

Support pédagogique:

Pour les enseignants réguliers qui intègrent un ou plusieurs MSA, la personne-ressource est à leur disposition pour les aider de la façon dont ils l'entendent.

En 1ère année, elle va dans la classe de l'enseignant en enfance en difficulté qui reçoit quinze réguliers et quatre MSA, tous les avant-midi de 10:30 à 11:30 heures; c'est la période de lecture individuelle; la personne-ressource pendant ce temps s'occupe de la classe.

Pour l'autre enseignante de 1ère année, la personne-ressource prépare des travaux sur feuilles à sa demande.

En 4e année où un professeur régulier et un professeur pour MSA travaillent à aire ouverte, elle a offert son aide. On a d'abord fait une tentative le mercredi: la personne-ressource prenait des petits groupes d'élèves ayant telle difficulté, par exemple l'écriture, dans un lo-

cal et travaillait avec eux; mais pendant ce temps, les autres élèves avançaient leur programme; ça s'est avéré inefficace, on a cessé. Par la suite, la personne-ressource préparait des stencils en français ou en calcul, du matériel, des tableaux, ce qui libérait les deux enseignantes de plusieurs heures de travail de préparation en plus de leur tâche.

Animation:

La personne-ressource joue un rôle de coordination au sein du comité pour l'intégration, de documentation (visites, congrès, rencontres, lectures), d'animation de l'ensemble du personnel en vue de l'intégration.

Elle fait d'emblée partie du comité sur l'intégration. Elle rédige les procès-verbaux des réunions du comité. Elle est chargée de certaines tâches précises par le comité pour promouvoir le projet-intégration; elle a préparé une rétrospective des réalisations vécues depuis avril 75 à Sacré-Coeur en vue de l'intégration, elle a été chargée de la compilation et de l'analyse des questionnaires distribués aux enseignants, puis conséquemment de l'analyse de la situation de l'école Sacré-Coeur; elle recueille tous les documents et les informations du comité, elle est à la disposition de tout le personnel de l'école sur ce point.

En tant que personne-ressource, elle a participé au congrès de la COEE; elle a visité des écoles où l'on fait de l'intégration; elle a participé à des rencontres

pour connaître d'autres expériences d'intégration. Elle a préparé des comptes-rendus de ces démarches pour le personnel de l'école; à d'autres moments, elle a convié le personnel à une réunion pour leur faire part des résultats. Elle a également fait des lectures pour alimenter le débat sur l'intégration des enfants en difficulté aux cycles réguliers.

Sa présence assure une continuité dans le développement du dossier intégration. Elle joue un rôle d'animation au sein de l'équipe en vue de l'intégration, on la sent préoccupée par la réalisation de ce projet-école.

2.5.2- LES PROFESSIONNELS NON ENSEIGNANTS (PNE):

Quand le Centre existait, les enfants mésadaptés socio- affectifs étaient suivis par un psychologue à plein temps sous forme de thérapies individuelles et de groupe.

En 75-76, lors du déménagement du Centre à l'école Sacré-Coeur, les PNE s'occupaient des enfants MSA.

A partir du moment où l'on a parlé d'intégration, les PNE ont été affectés à toute l'école.

Les psychologues avaient comme rôle depuis toujours de travailler le cas des enfants référés pour passer du régulier à l'enfance en difficulté.

Cette année, le travail du psychologue s'est modifié; on tente de garder le plus possible au régulier les enfants qui ont des difficultés. Ainsi les psychologues sont appelés à intervenir auprès des professeurs dont les élèves ont des difficultés en classe.

Avec les mésadaptés, les psychologues font peu de thérapies individuelles et pas de thérapie de groupe; ils doivent surtout faire de l'observation et de l'intervention auprès des enseignants, des enfants voire des parents.

Avant, le régulier ne demandait pas l'aide des psychologues. Maintenant ces derniers s'occupent des maternelles 4 ans et 5 ans plein temps pour leur orientation. Ils sont chargés de l'éducation sexuelle des

élèves plus âgés soit par cours ou à l'aide de films.

Un nouveau rôle incombe aux professionnels dans l'école: celui d'animation; ils ont organisé cinq jours de perfectionnement PRODAS pour les enseignants de l'école, afin de les renseigner sur le développement social et affectif de l'enfant.

Auparavant les psychologues du Service de psychologie de la C.E.C.Q. répondaient aux demandes d'une dizaine d'écoles; maintenant ils sont affectés à une ou deux écoles, ils y vivent; c'est presque une condition à l'intégration ou du moins un terrain propice.

En fait pour les PNE, l'intégration c'est justement ne pas intervenir seulement pour changer un enfant de classe dans le sens du régulier au secteur de l'enfance en difficulté.

Cette année, les psychologues avaient quatre-vingt-dix enfants à leur charge soit presque tous les mésadaptés socio-affectifs, les élèves des maternelles et quelques réguliers. Les enfants intégrés à des groupes réguliers n'étaient pas forcément suivis par les psychologues car on ne veut pas institutionnaliser cette aide, on répond si le professeur le demande.

On peut souligner en terminant que l'intégration de personnes de l'extérieur n'est pas facile même s'il est souhaité par tous, autant la direction que les enseignants et les PNE que les échanges soient plus fréquents et plus soutenus entre tous ceux qui s'occupent des enfants à l'école. Les enseignants ont insisté sur la nécessité d'avoir plus de services psychologiques à

l'école afin que les enfants soient suivis en thérapie, dès que le besoin s'en fait sentir, surtout pour les enfants que l'on intègre, car selon eux, les interventions auprès des professeurs ne sont pas suffisantes.

2.5.3- L'EDUCATEUR D'ACCES:

1) punition
2) motivation
3) dîners à l'école

1) punition:

Ce poste existait déjà au Centre: lorsqu'un enfant faisait une crise ou une fugue, il fallait quelqu'un qui puisse s'en occuper car les professeurs ne pouvaient quitter leur classe.

Depuis le début de l'intégration des classes spéciales à l'école Sacré-Coeur, ce poste est en place parce que les enseignants des groupes MSA acceptent de prendre un élève de plus pour y avoir droit.

Cet éducateur spécialisé est souvent considéré comme un préfet de discipline; son premier rôle est de recevoir l'enfant perturbé en crise. Si l'enfant ne fonctionne pas en classe, l'enseignant l'envoie au local de l'éducateur d'accès, il y a un coin de repos et l'éducateur parle à l'enfant. Mais de moins en moins ce rôle de punition est accepté.

2) motivation:

L'éducateur d'accès se veut davantage une motivation; l'enfant a bien fonctionné en classe, on le récompense en l'envoyant chez l'éducateur. Pour promouvoir ce nouveau rôle, chaque groupe MSA a une période où il peut envoyer un enfant qui a fourni un bel effort; parfois l'enseignant envoie plusieurs enfants afin de voir comment ils fonctionnent en groupe.

L'enfant MSA est un enfant qui a des problèmes familiaux: une mère qui veut se suicider, un père absent, des parents alcooliques etc... Quand il arrive à l'école, il ne veut pas parler, il se cache; pour lui l'adulte c'est rien, il n'a pas peur de l'autorité. Il faut donc que, devant une crise ou une fugue, l'éducateur gagne la confiance de l'enfant, l'amène à parler, le valorise en le faisant participer à des activités, ou le laisse se reposer ou faire ce qui lui plaît dans le local (lectures-jeux éducatifs - conversation...). Pour les enfants qui sont intégrés, l'éducateur est un autre support pour les aider à s'adapter au grand groupe.

3) dîners à l'école:

L'éducateur d'accès a aussi la responsabilité des enfants MSA qui dînent à l'école, c'est-à-dire quinze enfants de 6 à 12 ans. Cette différence d'âge pose des problèmes pour l'organisation d'activités. L'éducateur d'accès doit trouver des animateurs pour le dîner; il doit discuter avec eux de la façon de s'y prendre avec les enfants pour que ceux-ci profitent du fait d'être en grand groupe, pour ne pas qu'ils perdent du temps le midi, pour qu'ils puissent connaître autre chose; c'est ainsi qu'on leur organise des sorties, des pique-niques, des séances sportives, des jeux à l'école ou dans le milieu; l'éducateur doit ensuite échanger avec ces animateurs sur le comportement de chaque enfant lors des dîners ou des activités.

Dans un projet d'intégration, l'éducateur spécialisé souhaite devenir une autre ressource pour aider tout enfant en difficulté, qu'il soit du régulier ou mésadapté, à bien fonctionner. Il pourrait travailler avec le

professeur dans sa classe pour les activités; il pourrait organiser des collectifs c'est-à-dire des activités manuelles qui se font à plusieurs sur un matériel commun (tapis feutre...) et faire de l'animation; cela pourrait s'inscrire dans une perspective de motivation.

2.5.4- REEDUCATION

1) Intégration
2) Rôle

Au Centre N.-D.-de-la-Paix, les enseignants recevaient l'aide d'un rééducateur en langage et d'un rééducateur en psychomotricité.

Dès le déménagement à Sacré-Coeur, les enseignants des groupes MSA ont accepté un élève de plus pour avoir droit à un rééducateur pour le langage et la psychomotricité; l'évaluation a été fort longue et la personne n'a plus voulu continuer ce double travail.

En 76-77, encore par la technique du dénombrement flottant, on retrouve à l'école un rééducateur pour le régulier, un autre pour les MSA; ces personnes décident de faire ensemble des ateliers de rééducation au niveau du langage qui concernent une quinzaine d'élèves: réguliers et mésadaptés de 1ère année.

1) Intégration:

En 77-78, les deux rééducatrices sensibilisées à l'intégration veulent en faire au niveau des adultes d'abord; aussi décident-elles de se rapprocher physiquement en logeant dans un même local qu'elles aménagent de façon à pouvoir un peu s'isoler tout en pouvant communiquer aisément.

Le fait d'être deux ensemble est très stimulant au niveau du travail, on échange idées, trucs, matériel, autres façons d'utiliser un même matériel. Le

travail est aussi plus agréable, plus enrichissant car on peut échanger sur les enfants qui vont vers l'un ou l'autre sans problème. Les échanges avec les enseignants, les PNE et la direction sont facilités par ce regroupement.

Les deux rééducatrices ne veulent plus être étiquetées rééducatrice pour MSA, rééducatrice pour régulier, elles ne se servent plus de ces critères pour affecter les enfants.

Elles ont comme premier principe de suivre toujours les élèves, qu'ils changent de degré, qu'ils aillent du MSA au régulier. De plus pour les nouveaux, elles s'affectent chacune un ou des degré(s) qu'elles alternent l'année d'après. Tout cela a comme conséquence qu'elles touchent diverses catégories d'enfants de diverses provenances, ce qui entraîne des possibilités de renouveau, de changement et d'amélioration

Quant à faire de l'intégration dans leur travail même, cela ne leur paraît pas rentable pour la rééducation; en effet, leurs élèves viennent pour des problèmes précis, et le travail individuel permet de surmonter les difficultés plus rapidement.

Cependant une rééducatrice va dans la classe du professeur en enfance en difficulté de 1ère année où sont intégrés trois MSA à quinze réguliers; elle fait du travail collectif pour toute la classe dans le but de rééduquer le langage.

2) Rôle:

Au début de l'année, elles font une évaluation en lecture de tous les nouveaux élèves surtout les

1ères années et les MSA. Elles voient par la suite ceux qui ont besoin de récupération, en plus de ceux que les enseignants leur réfèrent en cours d'année.

Elles donnent la priorité à ceux qui sont récupérables, qui vont progresser rapidement par exemple ceux qui sont forts en mathématiques mais qui ont une faiblesse en français.

Elles travaillent surtout en lecture et en langage écrit, inversions, discernement auditif, intonation et rapidité en lecture.

A chaque étape, il y a réévaluation. Si un enfant s'avère faible partout ou court à l'échec, elles arrêtent la rééducation et prennent d'autres élèves.

Quant aux examens de lecture, les enseignants les font passer aux élèves puis demandent aux rééducatrices de les donner aussi afin d'obtenir une meilleure évaluation.

Leurs services sont offerts à tous les enfants; ils sont cependant indispensables pour maintenir les enfants en difficulté dans des groupes réguliers. Car les enseignants réguliers qui font de l'intégration ont besoin d'aide pédagogique; ils demandent parfois des conseils, des interventions devant un problème, en plus de référer les élèves en difficulté.

Comme nous l'avons souligné au début, l'école Sacré-Coeur en 77-78 a mis en place plusieurs expériences d'intégration, assez différentes de conception et d'organisation pour permettre de tirer des hypothèses réalistes quant à une intégration plus généralisée.

En vue de cette réflexion, en vue d'intéresser l'ensemble du personnel de l'école, en vue de rendre opérationnel le projet d'intégration pour septembre 78, l'on a formé un comité pour l'intégration.

Voici les étapes marquantes du processus d'intégration pour l'année scolaire 77-78, conséquences du travail du comité pour l'intégration.

7.1-LE COMITE POUR L'INTEGRATION

Son mandat:

"Le groupe de travail est formé dans le but de préparer un document pour le 6 février 75. Ce document servira de base de discussion à l'équipe-école en vue d'élaborer un projet sur l'intégration. Ce projet intégration s'inscrira à l'intérieur du projet éducatif de l'école".

Son plan de travail:

- rétrospective: résumé de l'intégration vécue à Sacré-Coeur tant du côté régulier que du côté MSA, à partir d'avril 75.

- inventaire de la situation de l'école: à l'aide d'un questionnaire fourni par la CECQ, auquel on ajoutera des questions pour bien cerner la position des enseignants, essayer d'entrevoir la situation qui prévaut à l'école.

- analyse de la situation de l'école par l'analyse du questionnaire, afin d'inventorier des situations propices à l'intégration tout en respectant les libertés individuelles à l'intérieur du projet.

- définition de l'intégration

- inventaire des situations qui permettent l'intégration, hypothèses de travail

- conditions de mise en place

Sa composition:

Les deux membres de la direction, deux enseignants pour l'enfance en difficulté, deux enseignants réguliers, un professionnel non enseignant, la personne-ressource.

Les réalisations du comité ou les étapes du processus d'intégration en 77-78:

En fait le cheminement du comité détermine et s'ajuste au cheminement du personnel de l'école, car il est créé pour animer ce personnel et produire un document précis sur le projet-intégration pour février 78. Il doit donc élaborer des stratégies et planifier des étapes pour rendre ce projet-intégration opérationnel pour septembre 78.

30 nov. 77:

Le texte de la rétrospective de la situation d'intégration à Sacré-Coeur, préparé par la personne-ressource, est lu et accepté. Forts et éclairés par les expériences passées, on planifie pour l'avenir.

On étudie le questionnaire préparé par la CECQ pour connaître la situation de l'école, on y ajoute quelques questions.

14 déc. 77:

On remet un document au personnel "Le perfectionnement intégré à l'action" où l'on centre le perfectionnement comme le travail des enseignants sur le projet éducatif de l'école.

18 janv. 78:

Discussion sur le mot "intégration". L'intégration prend un sens plus large:

- Il faudrait plus de tolérance envers les élèves en difficulté.

- Les classes régulières ont aussi leur part d'enfants problèmes, intégrer ces enfants difficiles à leur propre classe.

- Tout enfant en difficulté doit vivre dans des situations normalisantes afin d'adopter des comportements normaux.

- D'où que nul ne peut s'organiser un petit projet dans sa classe, l'enfant ne peut pas toujours fonctionner en petit groupe, il doit pouvoir regagner un grand groupe afin de fonctionner normalement.

- Un enfant ne sera plus rejeté des groupes de l'école pour être envoyé dans une autre école; il devra être intégré et on lui assurera les services nécessaires pour qu'il évolue dans son milieu.

- Les autres écoles devront être sensibilisées afin que les enseignants augmentent leur seuil de tolérance et assurent aux enfants de leur école les services essentiels au développement de la personne.

25 janv. 78:

L'analyse de la situation de l'école à la suite de l'analyse des réponses du personnel de Sacré-Coeur au questionnaire a été faite par la personne-ressource.

Ce questionnaire comprenait une centaine de questions divisées par thèmes:

relation maîtres-élèves
le maître et l'environnement éducatif

le maître et ses pratiques pédagogiques
le maître et la direction
le maître et les parents
le maître et les programmes
les modalités de travail de l'équipe-école

L'analyse est présentée au comité qui en fait le document de base pour l'élaboration du projet intégration.

Il ressort que l'école est ouverte aux projets éducatifs, qu'elle veut travailler en équipe mais qu'elle sent une lacune dans ce sens; l'ensemble du personnel aimerait communiquer et échanger davantage sur des points pertinents à leur tâche; il faudrait que soient mises en commun les ressources humaines de l'école pour réaliser le projet éducatif.

1er fév. 78:

Le comité prépare la journée pédagogique du 7 février, journée où l'équipe-école sera mise au courant du travail du comité sur l'intégration, où le projet-intégration sera présenté. L'équipe-école aura à définir l'intégration, les conditions pour sa mise en place et les modalités que pourrait prendre l'intégration à l'école.

7 fév. 78:

- La direction présente le projet-école.

- Deux membres du comité font l'historique des tendances qui ont amené l'école à l'intégration.

- La personne-ressource brosse l'analyse de la situation faite après la remise du questionnaire de la CECQ.

• Le personnel se divise en ateliers pour définir l'intégration, imaginer les conditions de mise en place du projet intégration, voir les différentes formes que pourrait prendre l'intégration à l'école Sacré-Coeur.

• Plénière.

a) Commentaires sur l'intégration:

- une mentalité plus qu'une affaire de moyens
- nécessité d'une définition qui corresponde à la réalité de l'école
- nécessité que le milieu familial s'intègre au milieu scolaire.

b) Définition de l'intégration: viser à ce que chaque enfant puisse optimaliser toutes ses ressources en le plaçant dans les situations les plus normales possibles pour lui.

c) Conditions de mise en place:

- échange d'élèves dans les deux sens MSA régulier
- classes régulières moins nombreuses
- compensation quand un enseignant intègre, par aide particulière ou classe moins nombreuse
- sensibilisation des autres écoles
- augmentation des PNE

28 mars 78:

Lors du travail en ateliers du 7 février, les équipes avaient sorti les hypothèses de travail c'est-à-dire comment faire de l'intégration. Le personnel reçoit ces treize hypothèses sous enveloppe; chacun doit faire le choix de trois hypothèses et ajouter sous chacune les conditions qu'il aimerait voir mettre en place pour qu'il participe au projet.

30 mars 78:

Une rencontre des directeurs d'écoles de la CECQ est organisée par le coordonnateur de l'enseignement aux enfants en difficulté, pour les sensibiliser à l'intégration. On y étudie le système en cascade tiré du rapport Cupex; pour chacune des étapes, des enseignants apportent leur témoignage; l'école Sacré-Coeur, identifiée au niveau 5, y délègue un enseignant régulier et un enseignant secteur MSA.

24 mai 78:

Le comité se réunit pour préparer la journée pédagogique spéciale du 31 mai où tout le personnel sera mis au courant du projet-intégration pour septembre 78.

31 mai 78:

Le directeur présente le projet intégration pour l'an prochain.

a) Il pose d'abord trois préalables:

- ce qu'il présente sont des propositions fermes à la suite de l'étude de ce que les enseignants ont exprimé, c'est un livre blanc auquel il faut réagir.

- les enfants MSA pour être intégrés doivent en être à la phase production si l'on se réfère au programme institutionnel où l'on divise le cheminement d'un MSA en phase d'observation, phase d'acclimatation et phase de production.

- la tâche des enseignants du régulier est de 23 heures d'enseignement et 4 heures de disponibilité, celle d'un enseignant secteur MSA est de 21 heures d'enseignement.

b) Il donne le résultat de la compilation des hypothèses d'intégration privilégiées par les enseignants; l'hypothèse 4 fait l'unanimité:

Expérience d'intégration tentée seulement quand l'enfant est prêt à la vivre. Elle se fait progressivement et l'élève est appelé à se joindre à un groupe régulier:

a) pour participer à des activités para-scolaires
b) pour assister à des cours
c) pour une demi-journée
d) pour une étape ou deux

C'est donc cette modalité qu'empruntera l'intégration à l'école Sacré-Coeur en 78-79.

c) Pour réaliser cette hypothèse de travail, il faut mettre en place un cadre favorisant l'intégration. Les enseignants ont avancé 17 conditions de mise en place de l'intégration. En voici les principales accompagnées des réponses de la direction.

- L'enfant MSA est intégré dans un groupe régulier seulement quand il ne répond plus aux critères de classement MSA c'est-à-dire qu'il a dépassé les phases observation et acclimatation et qu'il en est à la phase production; cependant il est en tout temps intégré aux activités générales de l'école. Une personne-ressource sera affectée à la récupération des élèves qui doivent être ou qui sont intégrés à une classe du régulier.

- L'élève intégré n'est retourné dans un groupe MSA qu'à la dernière limite car il sera marqué pour la vie par cet échec, et par après il n'y aura plus rien à faire

avec cet enfant. Par contre certains enfants MSA ne veulent pas aller au régulier, ils sont bien dans un petit groupe et avec leur professeur.

- Le professeur qui reçoit l'enfant doit avoir une voix privilégiée pour juger si l'enfant est apte à poursuivre l'expérience d'intégration; il doit y avoir dialogue avec l'enseignant qui a envoyé l'enfant.

- L'enfant doit être renseigné sur ce qui va lui arriver, qu'il y aura des différences au niveau du groupe et de l'enseignant; on doit lui dire également que c'est un essai.

- Le professeur du régulier qui intègre doit avoir une attitude d'ouverture, il doit accepter d'être dérangé dans ses comportements, ses idées.

- L'intégration dans les deux sens:

  il ne s'agit pas de simples échanges d'enfants même si le groupe MSA se retrouve moins nombreux; si vraiment un enfant régulier bénéficiait d'un séjour dans un groupe MSA, on l'y envoie pour le temps nécessaire.

- Lorsqu'on veut intégrer un enfant

  a) les deux enseignants (régulier et MSA) en discutent

  b) on implique d'autres personnes (personne-ressource et PNE)

  c) on informe les spécialistes, les parents, la direction.

- Lorsqu'un MSA arrive à l'école Sacré-Coeur, il est placé dans un groupe MSA, après une période plus ou moins longue selon l'enfant, on l'intègre; de toute façon, après deux ans de fréquentation d'un groupe MSA, on fait une étude de cas afin de déterminer si l'on est trop complaisant à l'égard de l'enfant; on tente l'intégration à moins que l'étude de cas spécifie clairement le maintien dans un groupe restreint.

- Le personnel enseignant des autres écoles doit être sensibilisé à l'intégration; ainsi l'école Sacré-Coeur recevra moins de MSA si on les intègre dans leur milieu.

- Des conditions identiques de travail.

A l'école Sacré-Coeur, les enseignants du secteur MSA étaient libérés des enfants le mercredi après-midi. Cela a toujours été une situation de conflit avec les enseignants réguliers.

La direction propose de libérer une heure tous les mercredis après-midi pour tout le personnel; cette heure serait consacrée à préparer l'intégration. Les professeurs secteur MSA verraient leur deuxième heure dégrèvée organisée autrement pendant la semaine. C'est la personne-ressource qui aurait la tâche de remplir ces heures dégrèvées.

De plus, la direction propose comme mesure incitative à l'intégration qu'après trois élèves intégrés, l'enseignant régulier bénéficie d'une heure de dégrèvement.

- Un meilleur suivi dans les expériences d'intégration.

Puisque tous les mercredis après-midi seront libérés en partie, on consacrera le premier de chaque mois à

1) évaluer le cas des enfants intégrés ou à intégrer

2) faire le point sur l'utilisation de la feuille de route à la fin de chacune des étapes

3) évaluer le cadre d'organisation pour l'intégration à la fin de la troisième étape.

- Le perfectionnement sur place sera privilégié plus particulièrement.

Sept journées flottantes y seront consacrées l'an prochain. Ce pourra être des cours ou conférences sur la mésadaptation socio-affective, sur les relations humaines, du visionnement de films, des visites d'établissements, des journées PRODAS, des congrès, des livres, etc...

- Lorsqu'on veut faire de l'intégration, il faut respecter le rythme de l'enfant; la réponse de la direction est la feuille de route comme instrumentation pédagogique.

Actuellement quand on intègre un enfant, on sait où il en est par les examens; on dit: il a deux ou trois étapes de passées.

Avec la feuille de route, le programme d'une matière est divisé par objectifs, et l'on inscrit sur la feuille de route si l'objectif est acquis.

La feuille de route est un instrument pédagogique commun à un degré; le conseiller pédagogique de la commission scolaire sortira le programme par objectifs; ce sera aux enseignants, trois mercredis par mois, à chercher ou bâtir les moyens, le matériel, les tests pour chaque objectif.

Dans cette optique de progrès continu, on peut intégrer un enfant sans attendre la fin d'une étape, sans que l'enfant en soit au même point que le groupe où il s'en va.

COMMENTAIRES:

L'intégration des mésadaptés socio-affectifs au régulier semble être difficile à faire. Ces enfants sont exactement ceux dont on avait plutôt tendance à se "débarrasser" au plus vite en les confiant à des spécialistes ou en les envoyant dans des classes ou des écoles spéciales.

De plus l'intégration de mésadaptés socio-affectifs a des incidences certaines sur la tâche des enseignants réguliers; ceux-ci doivent être préparés pour aider ces enfants en difficulté; ils doivent développer des attitudes et posséder des habiletés, propres à aider ces enfants.

Il nous semble opportun de souligner que, même si l'aide des professionnels non enseignants est indispensable, il nous faut nous méfier de notre abandon en la mesure scientifique des problèmes des enfants, ce qui peut constituer à la limite un alibi pour notre indifférence ou notre inaction.

Il nous paraît particulièrement important de souligner combien l'école doit s'adapter aux besoins des enfants, que dans nos pratiques pédagogique nous devons nous soucier du développement de chaque enfant; c'est une initiative heureuse de la part de l'école Sacré-Coeur de vouloir instaurer la programmation individualisée et le progrès continu pour mieux réaliser l'objectif de l'école à savoir l'intégration des mésadaptés socio-affectifs au secteur régulier.

Il nous faut aussi faire confiance aux enfants, leur laisser la possibilité d'intervenir dans l'organisation du programme, des activités et de la gestion de la classe. L'influence des enseignants sur leurs élèves peut être si considérable que d'en prendre conscience devrait suffire pour que

chaque enseignant s'interroge sur sa pratique et sa philosophie de l'éducation. Combien d'enfants sont malheureux, incompris, rejetés, isolés, étouffés par l'école qui se croit immuable modèle, tandis qu'elle constitue pour d'autres enfants, quand elle se centre sur eux, le lieu de découverte de soi, du bonheur d'apprendre, de prise de conscience de la responsabilité sociale.

Achevé d'imprimer à
Québec en septembre 1979, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

7980-1148
28-1341